

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Pedagogiky

Specifika práce pedagogického pracovníka s dětmi se sociálním znevýhodněním při procesu začlenění do prostředí školní družiny

The specifics of pedagogue's work with children with social disadvantages during the process of school club integration

Bakalářská práce

Daniela Pokorná

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Vychovatelství

Praha 2019

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na specifika práce pedagogického pracovníka s dětmi se sociálním znevýhodněním při procesu začlenění do prostředí školní družiny.

Práce se snaží zjistit, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci ve školní družině zjišťují sociální znevýhodnění dítěte a jakým způsobem s ním dále pracují.

Součástí textu je rovněž praktická část, kde je realizován vlastní výzkum, který je postaven na kvalitativní výzkumné strategii za použití metod pozorování, kazuistiky a otevřených rozhovorů.

Klíčová slova

Problém, sociální, komunikace, podpora, prevence, znevýhodnění, začlenění, socializace, děti, rodiče, vychovatel, pedagog pracovník, specifika, kompetence, péče, družina, rodina, výchova, potřeba.

Abstract

The thesis is focused on the specifics of work of pedagogical worker with socially disadvantaged children during the process of their integration into the out of school care environment. The thesis is trying to find out how the pedagogical workers detect such disadvantage and furthermore how are they handling this problem. The research part is based on qualitative research strategy using the methods of observation, casuistry and open interviews.

Keywords

Problem, social, communication, support, prevention, disadvantage, integration, socialization, children, parents, educator, pedagogical worker, specifics, competence, care, out of school care (school club), family, education, needs.

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Specifika práce pedagogického pracovníka s dětmi se sociálním znevýhodněním při procesu začlenění do prostředí školní družiny“, potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ráda bych touto cestou vyjádřila velké poděkování panu Prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D. za jeho cenné a velmi přínosné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

OBSAH

1 ÚVOD	6
2 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍ DRUŽINY.....	8
2.1 ÚČASTNÍCI VOLNÉHO ČASU ŠKOLNÍ DRUŽINY	9
2.2 POSLÁNÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY	10
2.3 VNITŘNÍ PŘEDPIS, PRÁVA, POVINNOSTI.....	11
2.4 PEDAGOGICKÉ NÁSTROJE	13
2.5 PROBLÉMY SOUVISEJÍCÍ S ČINNOSTÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY	14
3 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ – DEFINICE.....	17
3.1 ROLE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	17
3.2 ODBORNÁ A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ KVALIFIKACE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	18
3.3 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLAD PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	19
4 DÍTĚ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	21
4.1 SOCIO-KULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA DÍTĚ	21
4.2 PROFIL SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO DÍTĚTE	25
4.3 PREVENCE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ DÍTĚTE	26
5 NÁSTROJE PŘI INTEGRACI SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO DÍTĚTE	27
5.1 KOMUNIKACE S DÍTĚTEM.....	27
5.2 ZAHÁJENÍ SPOLUPRÁCE S RODIČI.....	28
5.3 MOTIVACE DÍTĚTE PŘI PROCESU ZAČLEŇOVÁNÍ	28
5.4 ZÁKON O ZAČLEŇOVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ	29
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	31
6.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	31
6.2 STANOVENÝ CÍL ŠETŘENÍ.....	31
6.3 METODY VÝZKUMU	32
6.3.1 Rozhovory.....	32
6.3.2 Pozorování.....	33
6.3.3 Kazuistiky	34
7 VÝSLEDKY.....	35
7.1 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ	35
7.2 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ.....	37
7.3 KAZUISTIKY	38
8 SHRNU TÍ	47
8.1 NÁVRHY NA MOŽNÉ ZLEPŠENÍ	48
ZÁVĚR.....	50
LITERATURA	52

1 ÚVOD

Tématem této bakalářské práce jsou specifika práce pedagogického pracovníka s dětmi se sociálním znevýhodněním při procesu začlenění do prostředí školní družiny. Studie usiluje o identifikaci soci-kulturního znevýhodnění dětí ve školní družině a zaměřuje se na analýzu snahy o jejich primární začlenění vychovatelem do kolektivu vrstevníku (skupiny). Toto téma bylo zvoleno především z důvodu, že sociální znevýhodnění je problémem, se kterým se pracovníci školních družin běžně setkávají, a jedná se o problém závažný. Sociálně znevýhodněné děti mají totiž obvykle horší podmínky pro své vzdělávání a rozvoj stejně jako vyhlídky do budoucna (ať již z hlediska dalšího vzdělávání, kterému leckdy v prostředí, ze kterého tyto děti pocházejí, není věnována adekvátní pozornost, tak z hlediska budoucího profesního uplatnění, schopnosti vést spořádaný život apod.). Práce se sociálně znevýhodněnými dětmi, které obvykle mají méně podnětů, popř. menší jazykovou znalost, v kolektivu často nemusejí patřit k nejoblíbenějším, tudíž klade na pracovníky školních družin stejně jako na jakékoliv jiné pedagogické pracovníky poměrně vysoké nároky. Z uvedených důvodů lze téma označit za velmi aktuální a pro praxi důležité.

Předkládaná práce se snaží zjistit, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci ve školní družině zjišťují sociální znevýhodnění dítěte a jakým způsobem s ním dále pracují. Dílčím cílem je identifikovat nejvýznamnější problémy spojené s prací se sociálně znevýhodněnými dětmi ve školní družině a formulovat návrhy a doporučení pro praxi, jejichž prostřednictvím by bylo možné tyto problémy minimalizovat.

Práce je za účelem naplnění stanovených cílů rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je pozornost věnována nejprve obecné charakteristice školní družiny, jejím účastníkům, poslání, řádu, právům a povinnostem, ale i nástrojům pedagogiky, které se v družině běžně využívají stejně jako problémům, s nimiž se družiny potýkají. V další kapitole je pojednáno o pedagogických pracovnících ve školní družině, jejich roli, odborné kvalifikaci stejně jako pedagogicko-psychologických kvalitách nebo osobnostních vlastnostech, které jsou pro tuto profesi vhodné. Následuje pak kapitola, která je věnována dítěti ze sociálně znevýhodněného prostředí ve školní družině. Důležitými otázkami je zde již samotné vymezení socio-kulturně znevýhodněného prostředí a jeho vlivu na dítě, pojednáno je rovněž o profilu sociálně znevýhodněného dítěte stejně jako o prevenci sociálního znevýhodnění. Navazuje pak kapitola, kterou je teoretická část zakončena a která pojednává o nástrojích přímé integrace sociálně znevýhodněného dítěte, ke kterým patří komunikace s dítětem, zahájení spolupráce

s rodiči dítěte, motivace dítěte při procesu začleňování a zařazeno je rovněž pojednání o zákonu o začleňování sociálně znevýhodněných dětí.

Na teoretickou část pak navazuje praktická část, ve které je realizován vlastní výzkum, který je postaven na kvalitativní výzkumné strategii. Data jsou získávána jednak zúčastněným pozorováním přímo ve vybraných školních družinách v Čechách a na Moravě, ale také prostřednictvím otevřených rozhovorů vedených s vychovatelkami, asistenty pedagoga ve školních družinách. V rámci vyhodnocování získaných dat je pak zhodnocena práce pedagogických pracovníků stejně jako chování sociálně znevýhodněných dětí, ale i reakce okolí a ostatních dětí v družině. V návaznosti na tento fakt je pak možné identifikovat prostřednictvím metody dedukce a syntézy nejvýznamnější problémy a formulovat doporučení pro praxi.

2 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍ DRUŽINY

Každá škola v České republice sice organizačně vystupuje jako jeden celek (subjekt), nicméně vnitřně se dělí na řadu úseků. Školní družina je pak jedním z těchto úseků.¹ Školní družinu lze chápat jako školské zařízení, které poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy anebo i žákům více různých škol. Jedná se o školské zařízení, které je určeno primárně mladším dětem. Svoji činnost vykonává jednak ve dnech školního vyučování, ale také o školních prázdninách. Je také možné, aby školní družina vykonávala činnost i ve dnech pracovního volna. Ta může být určena jak samotným účastníkům zájmového vzdělávání, tak i jejich zákonným zástupcům.²

Činnost školní družiny navazuje do značné míry na vzdělávací aktivity školy. Nejedná se ovšem o pokračování vyučování a cílem není ani vyučování nahradit. Školní družina je tak významným zařízením, které jednak zajišťuje péči o děti v době, kdy jejich rodiče tráví svůj čas v práci a dítě zároveň nemá školní výuku (tj. typicky např. odpoledne po vyučování, ráno před vyučováním apod.), ale zároveň zajišťuje i řadu dalších funkcí. Významná je kupříkladu sociální funkce, neboť dítě je v družině v kontaktu s vrstevníky, je navíc zajištěna jak sociální péče o dítě, tak i jeho bezpečnost. Činnosti v družině jsou s ohledem na velkou variabilitu zájmů mladších školních dětí orientovány velmi různorodě a je cílem pokrýt co nejširší spektrum zájmových aktivit. Důraz je kladen také na dostatečné množství pohybu, které je v tomto věku pro děti velmi důležité.³

Po právní stránce je úprava školní družiny zakotvena jednak v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také jen jako „školský zákon“), ve znění pozdějších předpisů a podrobnosti pak řeší vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Právě z právní úpravy a rovněž z odborné literatury je čerpáno na následujících stránkách.

¹ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579, s. 111.

² HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9, s. 19.

³ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9, s. 256.

2.1 Účastníci volného času školní družiny

Termínem účastníci jsou v zařízeních zaměřených na zájmové vzdělávání mimo vyučování označovány osoby, které jsou v takovém zařízení vzdělávány.⁴ Účastníky činnosti družiny jsou tedy děti, které navštěvují družinu a jsou zde zájmově vzdělávány v souladu s aktuální právní úpravou. O účastnících školní družiny pojednává ustanovení § 9 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Z tohoto ustanovení je zřejmé, že školní družina a její činnost je především určena žákům prvního stupně základní školy, tedy žákům prvních až pátých tříd základních škol, nicméně z dikce ustanovení je zřejmé, že není vyloučena ani účast starších žáků, byť to v praxi není příliš obvyklé. Podmínkou však každopádně je, aby dítě, které je účastníkem školní družiny, bylo v dané družině přihlášeno k pravidelné denní docházce. Účastníkem školní družiny však v souladu s vyhláškou může být rovněž dítě navštěvující přípravnou třídu základní školy stejně jako žáky přípravného stupně na speciální základní škole. Stejně tak je v méně obvyklých případech možné, aby účastníky školní družiny byly rovněž žáci nižšího stupně osmiletých a šestiletých gymnázií (kteří věkově odpovídají žákům druhého stupně základní školy). Totéž platí i pro odpovídající ročníky osmiletých oborů v rámci vzdělávacích programů konzervatoří. Účastníky některých činností družiny pak mohou být i žáci, kteří k pravidelné denní docházce do družiny přijati nebyli. V tomto případě je však jejich účast možná pouze na příležitostných aktivitách, táborové činnosti, popř. také na otevřenou nabídkou spontánních činností, ostatních činností družiny se dítě účastnit nemůže.⁵

Ačkoliv se podle výše uvedeného výčtu jeví, že účastníkem činnosti školní družiny může být takřka každé dítě navštěvující nějakou formu vzdělávání, § 9 odst. 3 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání stanoví určitá pravidla, která okruh žáků, kteří mohou být účastníky družiny, do jisté míry omezuje. Předně účastníkem družiny nemůže být žák, který byl přijat k pravidelné denní docházce do klubu za předpokladu, že jak činnost družiny, tak činnost klubu vykonává totožná právnická osoba (tj. obvykle stejná základní škola, jejíž organizační součástí je jak družina, tak klub). Podmínkou účasti na pravidelných aktivitách v oblasti zájmové, výchovné, rekreační anebo vzdělávací činnosti (zahrnující rovněž možnou přípravu na vyučování) stejně jako podmínkou účasti na táborové činnosti, je podání písemné přihlášky.

⁴ PÁVKOVÁ, Jiřina. In. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1, s. 69.

⁵ Vyhláška č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 28.01.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

Účastníkem tak nemůže být žák, jehož zákonný zástupce nepodal písemnou přihlášku k takové činnosti družiny.⁶

2.2 Poslání školní družiny

K otázce poslání školních družin se vyjadřuje jak odborná literatura, tak právní předpisy. Z odborné literatury lze vyčíst, že hlavním posláním družin je jednak umožnit dětem (žákům) odpočinek, ale zároveň jejich poslání spočívá i v tom, že je dětem dán prostor a možnost přípravy na školní vyučování. Pod pojmem odpočinek se přitom rozumí jak činnosti klidové, tak i volnočasové pohybové aktivity, které jsou pro dítě mladšího školního věku velmi důležité. Na odpočinek v družině tedy rozhodně nelze nahlížet jako na odpočinek pasivní, ale patří sem i odpočinek aktivní, jehož prostřednictvím je kompenzován nedostatek pohybu v době vyučování. S aktivním odpočinkem se pak pojí složka poslání družiny, kterou je umožnit dětem seznámit se s nespočtem rozmanitých aktivit a zvolit si ty aktivity, které dítě zaujmou. Součástí poslání družiny je tedy umožnit dětem si mnohé činnosti vyzkoušet a na základě toho si zvolit, co dítě baví a v čem je dítě úspěšné.⁷ Některá vymezení poslání školní družiny jsou koncipována i jednodušším způsobem. Lze se tak setkat například s tvrzením, že „*posláním školní družiny je vytvořit dětem hezké prostředí, kde by si s chutí hrály a cítily se šťastné.*“⁸

Pro účely této práce je ovšem stěžejní vymezení poslání školní družiny, které je upraveno v legislativě, tedy jednak ve školském zákoně a dále v již zmíněné vyhlášce č. 74/2005 Sb., která je prováděcím právním předpisem ve vztahu ke školskému zákonu. Z právní úpravy vyplývá, že poslání školní družiny spočívá právě v tom, že se jedná o určitý mezičlánek existující mezi výukou, která probíhá ve škole, a výchovou, která je realizována v rámci rodiny, jehož hlavní smysl spočívá v zabezpečení zájmové činnosti, odpočinku stejně jako v zajištění určité rekreace žáků, ale také v určitém dohledu nad žáky.⁹ Vzhledem k tomu, že pojetí poslání školní družiny v legislativě se v zásadě shoduje s pojetím, které nabízí odborná literatura, nelze o tom, jaké je skutečné poslání školní družiny v žádném případě pochybovat.

⁶ Vyhláška č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 28.01.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

⁷ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9, s. 134.

⁸ HAVÍŘOVÁ, Jana. *Společenské hry: pro děti od 6 do 11 let*. Praha: Grada, 2005. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0825-6, s. 7.

⁹ RIGEL, Filip. *Školský zákon: komentář*. V Praze: C.H. Beck, 2014. Beckova edice komentované zákony. ISBN 978-80-7400-550-3, s. 551.

2.3 Vnitřní předpis, práva, povinnosti

Ačkoliv je zájmové vzdělávání založeno na principu dobrovolnosti a je zde značná volnost v tom, jakou činnost bude dítě vykonávat, za účelem zajištění bezpečnosti dětí, je stanovován interní řád školní družiny, ve kterém jsou obvykle také definována jak práva, tak i povinnosti. Řád také dodává určitý pocit jistoty, neboť nastoluje určitá pravidla, která je nutno dodržovat. Nelze totiž opomíjet skutečnost, že přílišná volnost má obvykle za důsledek rozvoj kázeňských problémů na straně dětí a zároveň také nespokojenost, která se projevuje jak u žáků, tak i u vychovatelů. Řád je tudíž vhodným řešením.¹⁰ Vnitřní řád školní družiny je možné koncipovat buď jako zcela samostatný dokument anebo je možné, aby byl součástí řádu školy, který je vnitřně členěn tak, že je určitá jeho část věnována právě školní družině.¹¹

Jedná se o dokument, který je závazný a reflektuje místní podmínky v konkrétní škole. To znamená, že vnitřní řád družiny by měl brát v potaz okolnosti místního rázu, provoz dané školy, možnosti dopravní obslužnosti v místě, kde se školní družina nachází, ale třeba i otázky kapacity konkrétní školní družiny. Rodiče jsou s vnitřním řádem seznamováni již ve chvíli, kdy dítě do školní družiny přihlašují. Vedle toho je řád družiny k dispozici u vychovatelek v družině působících, ředitele školy, bývá také vyvěšen na dostupném a viditelném místě v družině a v dnešní době je zcela běžné, že jej lze kdykoliv dohledat i na webových stránkách školy.¹²

Řád je přitom dokumentem, který upravuje jak práva, tak povinnosti rodičů, dětí, ale i pedagogických pracovníků, kteří v družině působí. Obvykle jsou řádem řešeny zejména otázky, jako je provozní doba školní družiny, kapacita školní družiny a s ní související pravidla přijímání účastníků školní družiny, jsou upraveny rovněž podmínky docházky do školní družiny, způsob úhrady poplatků spojených s docházkou do školní družiny a konečně také otázky provozu ve dnech volna. Existují však i další aspekty, které je třeba školním řádem řešit. Jedná se například o otázky zajištění bezpečnosti žáků, dobu odchodu ze školní družiny, vyzvedávání žáků ze školní družiny, s tím se pak pojí i postup vychovatelů, kterým je řešena situace, kdy žák není ve stanoveném termínu ze školní družiny vyzvednut. Ve vnitřním řádu školní družiny je také leckdy řešena např. otázka stravování, pitného režimu a celá řada dalších

¹⁰ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9, s. 255.

¹¹ HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9, s. 39.

¹² HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1, s. 218-220.

aspektů, které jsou s chodem školní družiny neoddělitelně spojeny a mohou v jejich souvislosti vznikat nejrůznější obtíže.¹³

Významnou součástí vnitřního řádu školní družiny jsou pak práva (např. na účast na aktivitách, na odpočinek, ochranu před diskriminací) a povinnosti žáků (např. dodržovat pravidla v řádu uvedená, dodržovat pokyny vychovatelů apod.), s ohledem na fakt, že bývá vnitřní řád školní družiny určen především pro děti mladšího školního věku, bývají obvykle upravena i práva a povinnosti rodičů (rodiče mají typicky např. povinnost vyzvedávat dítě nejpozději ve lhůtě stanovené řádem družiny apod.).¹⁴

Ačkoliv děti je leckdy s pravidly fungování ve školní družině potřeba seznámit spíše neformálně (děti mladšího školního věku by patrně jen obtížně chápaly dokument, kterým je řád školní družiny), je řád školní družiny ve skutečnosti především písemným dokumentem, který patří k významným dokumentům školy, které musí být uveřejněny a publikovány. S ohledem na skutečnost, že řády školní družiny mohou být leckdy poměrně dlouhé a obtížně zapamatovatelné, doporučuje se publikovat i určité krátké souhrny, ve kterých jsou sumarizována ta nejvýznamnější pravidla, která mají být v souvislosti s docházkou do školní družiny bezpodmínečně dodržována.¹⁵

¹³ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1, s. 218-220.

¹⁴ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1, s. 218-220.

¹⁵ ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1, s. 76.

2.4 Pedagogické nástroje

Vzhledem k tomu, že vzdělávání ve školní družině se dle zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona řadí systematicky mezi zájmové vzdělávání, odpovídají tomu i nástroje pedagogiky, které jsou ve školních družinách využívány.¹⁶ S ohledem na rozmanitost činností ve školních družinách je pochopitelně rozmanitý i výčet nástrojů, metod a postupů, které lze využít.

S ohledem na charakter činnosti družiny je také obvyklé, že jsou využívány velmi podobné nástroje jako ve volnočasové pedagogice, nicméně je potřeba vždy pracovat s myšlenkou, že zatímco v mnohých zájmových kroužcích či jiných volnočasových aktivitách tráví dítě jen pár hodin týdně, v družině je to leckdy mnohem více času, je tudíž nutné se zaměřit i na další nástroje, které na tuto skutečnost reflektují, neboť ve školní družině se vyvíjí více různých aktivit, je tudíž nutné zapojit více nástrojů, na řadu věcí je také více času.

První skupinu nástrojů, které jsou využívány, tvoří slova (slovní zásoba), k nimž v družině typicky patří rozhovor (dialog), ale lze se setkat například i s pokynem, příkazem (monologickou) metodou, byť v družině bude tento postup méně častý než ve vyučování. Dále existují názorné nástroje, které je možné v družině použít, příkladem může být třeba pozorování ostatních při realizaci zájmové aktivity. Patrně nejdůležitější jsou však v družině praktické činnosti, kterými mohou být praktické činnosti (např. něco vyrobit, sestavit), hry, soutěže, vycházky, exkurze, nejrozličnější formy umělecké tvorby (kreslení, modelování apod.). Svoji význam mají rovněž instrumenty výchovného zaměření, kdy vychovatel by měl být především pro žáky vzorem, vést je k úctě k určitým hodnotám apod.¹⁷

¹⁶ RIGEL, Filip. Školský zákon: komentář. V Praze: C.H. Beck, 2014. Beckova edice komentované zákony. ISBN 978-80-7400-550-3, s. 551.

¹⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0, s. 41.

2.5 Problémy související s činností školní družiny

Ačkoliv je školní družina velmi důležitým zařízením, lze se v souvislosti s provozem a fungováním školní družiny setkat s celou řadou obtíží a nesnází. Mezi ty nejvýznamnější, se kterými se potýkají zejména školy v menších městech a na venkově, patří problémy finanční, které leckdy vedou k tomu, že je nutné provoz školní družiny a aktivity, které jsou dětem v rámci školní družiny umožněny, přizpůsobit finančním možnostem školy.¹⁸ S tímto je spojen rovněž problém, kterým je malá a nedostatečná vybavenost školních družin, popř. je vybavení staré a nereflexuje aktuální trendy.¹⁹

Další negativa dnešních školních družin jsou ovšem leckdy spojeny již se samotným faktem, že rodiče poměrně nesprávně vnímají školní družinu jako místo, kde má být dítě hlídáno, a neuvědomují si, že v souladu se školským zákonem se jedná o pedagogické zařízení (s čímž se pojí nutnost dodržovat i řadu pravidel upravených legislativou, o které v této práci již bylo pojednáno).²⁰ Školní družina tak dle mnohých bývá vnímána spíše jako „čekárna na rodiče“, nikoliv jako vzdělávací zařízení, které má své poslání i své úkoly.²¹ Jak rodiče, tak děti v družině leckdy chápou čas strávený v družině jen jako čas, kdy dítě čeká na rodiče, který jej má vyzvednout, přičemž tento čas vyplňuje volnočasovou aktivitou, kterou si samo zvolí. Vytrácí se tak vzdělávací a výchovný účel družiny. Rodiče pak především požadují, aby byla zajištěna bezpečnost jejich dítěte v době, kdy je v družině, ale již se nestarají o to, jakým způsobem dítě svůj čas vyplní, pokud taková aktivita dítě neohrožuje). Zásadním problémem je tudíž hlavně fakt, že pedagogičtí pracovníci ve školní družině mají obvykle jinou představu o tom, jak by čas ve školní družině měl být tráven než rodiče, stejně tak se liší i představa dětí. Dochází tak ke střetům mezi různými představami, které je velmi obtížné vyřešit.²²

Velký problém, se kterým se pedagogové ve školních družinách nezdávka potýkají právě i v kontextu nedostatečného finančního zabezpečení a tím i nemožnosti pořídit např. nové

¹⁸ DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK. *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2977-3, s. 131.

¹⁹ ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a Štěpán MIKOLÁŠ. Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí. *Pedagogická orientace*. 2000, (4). ISSN 1211-466, s. 90.

²⁰ POKORNÁ, Jana. *Specifika školní družiny a role dítěte v ní* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/h8yz8/Specifika_skolni_druziny_a_role_ditete_v_ni.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Martin Stanoev, s. 24.

²¹ ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a Štěpán MIKOLÁŠ. Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí. *Pedagogická orientace*. 2000, (4). ISSN 1211-466, s. 90.

²² POKORNÁ, Jana. *Specifika školní družiny a role dítěte v ní* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/h8yz8/Specifika_skolni_druziny_a_role_ditete_v_ni.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Martin Stanoev, s. 24.

vybavení zařadit natolik zajímavé aktivity, aby to děti bavilo, je schopnost zaujmout a motivovat děti k nějaké smysluplné činnosti. Částečně je pak schopnost motivovat děti k aktivitám dána i osobnostní jednotlivce, někdo se musí ovšem více učit nejrůznější metody a techniky, aby dosáhl požadovaného výsledku.²³ S tím se pak pojí další problém školních družin, a především pedagogických pracovníků v nich působících, že se jim leckdy nedostává uznání ani ze strany vedení školy ani ze strany kolegů – pedagogů, a dokonce ani ze strany rodičů. Leckdy je práce vychovatele či pedagoga v družině vnímána jako méně důležitá než práce pedagoga ve vyučování, což bývá nezřídka dáváno pracovníkům najevo, málokdo si přitom uvědomuje, že tato práce s kolektivem dětí, obvykle dětí různě starých, je ve skutečnosti velmi náročná.²⁴

S tím do určité míry souvisí další problematický aspekt. Ačkoliv to řada laiků (a tudíž i rodičů žáků, kteří družinu navštěvují) vůbec netuší, každá družina musí plnit školní vzdělávací program. Protože však pro školní družiny není stanovován rámcový vzdělávací program, což je dáno tím, že školní družina nepatří do systému vzdělávacích oborů, vytvářejí si školní vzdělávací program jednotlivé školní družiny zcela samostatně za pomoci metodiky, která je na podporu jeho tvorby vydávána Národním institutem dětí a mládeže. To znamená, že je leckdy úkolem pracovníků v družině podílet se na tvorbě školního vzdělávacího programu. Zároveň si vychovatelky v družině pak pro své oddělení každý měsíc sestavují vlastní plány.²⁵

Jak je zřejmé, jedná se jednak o činnost, která si vyžaduje určitý čas a pečlivost, ale je potřeba přitom přihlížet i k podmínkám konkrétní družiny, dispozicím apod. Navíc se jedná o poměrně časově náročnou administrativu navíc. V praxi se také stává, že poté, co byl vytvořen školní vzdělávací program, se jej nedaří zcela dodržet (na což může mít vliv mimo jiné i již výše zmíněná motivace či mylné přesvědčení rodičů, že družina je spíše službou na hlídání dětí), což vede jednak k tomu, že pedagog, jemuž se z nějakého důvodu nedaří plnit plán, může být postihován ze strany nadřízených, může být předmětem kritiky apod.

²³ POKORNÁ, Jana. *Specifika školní družiny a role dítěte v ní* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/h8yz8/Specifika_skolni_druziny_a_role_ditete_v_ni.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Martin Stanoev, s. 24.

²⁴ ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a Štěpán MIKOLÁŠ. Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí. *Pedagogická orientace*. 2000, (4). ISSN 1211-466, s. 90.

²⁵ POKORNÁ, Jana. *Specifika školní družiny a role dítěte v ní* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/h8yz8/Specifika_skolni_druziny_a_role_ditete_v_ni.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Martin Stanoev, s. 26.

Nedostatky jsou přitom velmi často spojeny i s organizací a chodem družiny, neboť je například problematické, pokud jsou prostory družiny až příliš malé, popř. různým způsobem omezené (nelze přijmout další děti do družiny, v malých prostorech není možné vykonávat některé aktivity, je zde i určité bezpečnostní riziko úrazu apod.). Stejně tak se pracovníci školních družin často potýkají s tím, že práce v družině je opakovaně rušena příchody a odchody dětí, které buď přicházejí později anebo naopak odcházejí dříve.²⁶

V kontextu tématu této práce je pak nutné zmínit ještě jeden velmi významný problém. Pedagog v družině vždy pracuje s kolektivem více dětí. Již to je leckdy poměrně náročným úkolem, neboť každé dítě obvykle chce dělat jinou činnost, každé dítě má jiné zájmy, záliby, čímž přesvědčit tyto děti k jedné společné aktivitě je obtížným úkolem. O to větším problémem mi je skutečnost, že v každém kolektivu, který navíc sestává leckdy z dětí, které nechodí do stejné třídy, některé jsou trochu mladší, jiné trochu starší apod., se vždy vyskytuje někdo, kdo se od ostatních do určité míry odlišuje. Může to být sociálním znevýhodněním, zdravotním stavem, ale i prostě jen vzhledem, výškou, hmotností apod. Je proto nutné vždy volit aktivity a přístup tak, aby nedocházelo k tomu, že se nějaké dítě bude cítit nepříjemně či pod tlakem a bude některé činnosti vykonávat s nevolí. Lze tak některé činnosti vyvíjet jen s částí dětí a ostatním dát možnost dělat něco jiného,²⁷ nicméně při větším počtu dětí v jednom oddělení družiny je zde pochopitelně riziko nějakého úrazu, pádu či ohrožení bezpečnosti.

²⁶ ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a Štěpán MIKOLÁŠ. Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí. *Pedagogická orientace*. 2000, (4). ISSN 1211-466, s. 90.

²⁷ POKORNÁ, Jana. *Specifika školní družiny a role dítěte v ní* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/h8yz8/Specifika_skolni_druziny_a_role_ditete_v_ni.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Martin Stanoev, s. 27.

3 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ – DEFINICE

Jak již bylo uvedeno v předcházející kapitole, pracovníci (vychovatelé) školní družiny se v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících označují jako pedagogičtí pracovníci.²⁸ V souvislosti s tím musí vychovatel ve školní družině také splňovat podmínky, které výše zmíněný zákon na pedagogické pracovníky klade. Zákon k samotné definici pedagogického pracovníka stanoví, že jím je ten, kdo vykonává „*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu.*“²⁹

3.1 Role pedagogického pracovníka

Pedagogický pracovník ve školní družině plní jednak vzdělávací roli, která je pro pedagogické pracovníky typická, ale dále plní i roli výchovnou stejně jako je určitým dozorem nad dětmi, který zajišťuje jejich bezpečí v době před začátkem vyučování anebo častěji po jeho skončení až do chvíle, kdy si je vyzvednou rodiče, popř. jiná k tomu oprávněná osoba. Vychovatel ve školní družině by měl žáky rovněž motivovat, rozvíjet jejich dovednosti apod. Opomenout pak nelze ani skutečnost, že je to právě vychovatel, která má ve srovnání s pedagogy, kteří se věnují vyučování žáků, více času a prostoru se dítěti věnovat, vyslechnout ho, identifikovat případné problémy na straně dítěte a potenciálně je řešit s třídním učitelem, rodiči či s vedením školy.³⁰

²⁸ Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. Zákon pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 11.02.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>, § 2 odst. 2.

²⁹ Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. Zákon pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 11.02.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>, § 2 odst. 1.

³⁰ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9, s. 256.

Stejně tak má vychovatel ve školní družině zásadní význam pro tvorbu osobnosti dítěte, neboť k úkolům vychovatelů patří i budování sebevědomí dítěte a podpora dítěte v rozvíjení těch oblastí činnosti, ve kterých dítě vyniká. Vychovatelé také v očích dítěte plní roli autority.³¹

Z hlediska pojednání o roli vychovatele ve školní družině je také žádoucí stručně zmínit skutečnost, že přímé práci s dětmi se vychovatel věnuje pouze 28-30 hodin týdně, přičemž při plném pracovním úvazku musí odpracovat celkem 40 hodin týdně. O tom, kolik hodin přesně vychovatelé stráví přímou prací s dětmi, rozhoduje ředitel školy v rámci výše uvedených limitů. Zbývajících 10-12 hodin tudíž vychovatel věnuje zejména přípravě na přímou práci s dětmi, zpracování plánů činnosti, shromažďování materiálů, se kterými se následně v družině pracuje, ale součástí této činnosti jsou rovněž nejruznější pracovní porady, komunikace s učiteli, ale i s rodiči a patří sem dokonce i účast na povinných školeních.³²

3.2 Odborná a pedagogicko-psychologická kvalifikace pedagogického pracovníka

S ohledem na skutečnost, že vychovatel ve školní družině je pedagogickým pracovníkem, musí také splňovat kvalifikační předpoklady, které stanoví zákon o pedagogických pracovnících. To znamená, že vychovatel musí mít minimálně střední vzdělání s maturitou (v pedagogickém oboru, tj. obvykle střední odborná škola pedagogická, popř. pedagogické lyceum), vhodnější je však vyšší odborné či dokonce vysokoškolské vzdělání, které je možné získat v celé řadě různých oborů zaměřených na pedagogiku (např. sociální pedagogika, pedagogika volného času, vychovatelství apod.).³³

Od pedagogických pracovníků, kteří působí ve školní družině, se očekává, že mají navíc všeobecný přehled a povědomí o zvláštěnostech dítěte mladšího školního věku a jeho vývoji, potřebné jsou znalosti z oblasti vývojové psychologie, dále znalosti vztahující se k biologickému vývoji dítěte tohoto věku. Stejně tak je potřeba, aby vychovatelka rozuměla tomu, jakou látku pedagogové aktuálně probírají se žáky ve vyučování (např. proto, že součástí práce v družině je i příprava na další vyučování). Nelze přitom opomíjet ani skutečnost, že

³¹ HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1, s. 49.

³² HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1, s. 38.

³³ Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 11.02.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>, § 16.

vychovatelé ve školní družině mají povinnost celoživotního vzdělávání, důležitá je tedy například účast na školeních, ale i samostudium.³⁴

V obecné rovině lze říci, že čím vyššího vzdělání vychovatel ve školní družině dosáhl, čím více se sám rozvíjí a vzdělává i po dokončení vzdělání, tím lepších výsledků při své práci obvykle dosahuje. To ovšem neznamená, že nemohou existovat výjimky.

Pro profesi vychovatele ve školní družině je charakteristické, že jsou v ní do značné míry spojena dvě zaměření, která mají na jednu stranu řadu charakteristik společných, na druhou stranu jsou ovšem odlišná. Jedná se o zaměření pedagogické a zaměření psychologické. Z pedagogického hlediska se vychovatel zaměřuje právě na vzdělávání a rozvoj dovedností, ale z psychologického hlediska je často spíše pomáhající či vychovávající profesí. Napomáhá k utváření postojů, morálních hodnot a vzorců chování. Poskytuje dětem často také pomocnou ruku v nesnázích a může se stát i důvěrníkem či oporou.³⁵

3.3 Osobnostní předpoklad pedagogického pracovníka

Vzhledem k tomu, že vychovatel ve školní družině tráví s dětmi poměrně mnoho času a je pro ně autoritou, zároveň je jeho práce leckdy náročná na psychiku, měl by splňovat i určité osobnostní charakteristiky. Předně je nutné, aby vychovatel ve školní družině byl dostatečně empatický. Samozřejmostí pak je pozitivní vztah k dětem, se kterými vychovatel nejen pracuje, ale musí často řešit náročné situace. S tím se pak pojí i další osobnostní charakteristiky, které jsou pro pozici vychovatele klíčové. Jedná se například o trpělivost, vychovatel ve školní družině by měl být klidný, neměl by se snadno rozčítit, nicméně na druhou stranu by měl mít u dětí určitou autoritu. Měl by být také pozitivně naladěný, optimistický, schopný děti povzbudit, motivovat k aktivitě. Měl by být ochoten být nápomocen jak dětem, tak jejich rodičům, je-li to potřeba. Důležité jsou také organizační schopnosti, neboť vychovatel obvykle pracuje s poměrně početnou skupinou dětí (maximální počet dětí ve skupině je 30, obvykle jich bývá o něco méně, nicméně z hlediska organizace, koordinace a schopnosti děti uhlídat je tento počet skutečně vysoký). S ohledem na fakt, že vychovatel by měl v dětech rozvíjet pozitivní

³⁴ HÁJEK, Bedřich. In. PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5, s. 36.

³⁵ HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-243-1, s. 45.

vlastnosti jako je čestnost, morální kvality, pomoc ostatním, týmová práce apod., měl by těmito vlastnostmi také disponovat a jít příkladem.³⁶

³⁶ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6, s. 68.

4 DÍTĚ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Ačkoliv pojem sociálně znevýhodněné prostředí, popř. socio-kulturně znevýhodněné prostředí, které jsou v následujícím textu chápány jako synonyma, se na první pohled jeví jako pojmy poměrně jasné, realita je taková, že teoretické vymezení nabízí řadu možností, a ještě obtížnější je pak určit, které dítě skutečně pochází ze znevýhodněného prostředí a které nikoliv.

4.1 Socio-kulturně znevýhodněné prostředí a jeho vliv na dítě

Jako socio-kulturně znevýhodněné prostředí lze označit takové prostředí, které se vyznačuje tím, že neumožňuje dostatečně rozvíjet potenciál dítěte, to znamená, že nedostatečně podporuje rozvoj jeho schopností a dovedností. Pro vymezení pojmu socio-kulturně znevýhodněné prostředí se používá celá řada znaků, přičemž obecně se má za to, že socio-kulturně znevýhodněným prostředím je takové, které splňuje minimálně tři z následujících znaků. To znamená, že nepostačuje jen jeden či dva ze znaků, neboť i v běžném prostředí se rodiny leckdy potýkají s určitými problémy, které musí řešit, ovšem není to ihned důvod pro označení prostředí za socio-kulturně znevýhodněné. Ke znakům, které charakterizují toto prostředí, tedy patří zejména znaky následující:³⁷

- Rodiče jsou ve věku adolescentů, popř. matka porodila buď jedno dítě ve věku do 17 let, popř. nejméně tři děti ve věku do 20 let,
- Minimálně jeden z rodičů nemá dokončené ani základní vzdělání, s čímž se pojí i nízká profesní kvalifikace,
- Chronické onemocnění anebo postižení na straně rodičů, které snižuje schopnost pečovat o dítě,
- Nedostatečná sociální integrace na straně rodičů dítěte (ta může být dána např. tím, že schází zázemí, ale třeba i tím, že rodiče jsou v zemi, kde rodina žije cizinci a schází jim jazykové znalosti apod.), popř. závažné psychické onemocnění nejméně jednoho z rodičů, které snižuje schopnost tohoto rodiče o dítě adekvátně pečovat, významná je zde rovněž absence podpory rodiny,
- Není dostatečně zajištěna výživa, ošacení a bytové poměry rodiny,

³⁷ KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1, s. 84.

- Užívání návykových látek (alkohol, omamné a psychotropní látky apod.).
- Domácí násilí v rodině,
- Dostatečně podložené a potvrzené vyšetřování rodiny ze strany orgánů zabezpečujících ochranu práv a zájmů dítěte (zejména orgán sociálně právní ochrany dětí, Policie ČR apod.).

Za předpokladu, že jsou tedy naplněny alespoň tři z výše uvedených bodů (charakteristik rodiny) lze prostředí, ve kterém dítě vyrůstá označit za socio-kulturně znevýhodněné. Vzhledem k tomu, že pracovník školní družiny stejně jako jiní pedagogičtí pracovníci leckdy nemají dostatek informací o výše uvedených skutečnostech, resp. mohou objektivně vyhodnotit jen část z nich (což může být dáno i tím, že rodina se leckdy tyto informace může snažit utajit, a dokonce uvádět nepravdy), lze říci, že je tato definice sice výstižná, nicméně ne vždy aplikovatelná. Proto je zcela jistě vhodné nabídnout ještě další definici, jejímž prostřednictvím lze charakterizovat socio-kulturně znevýhodněné prostředí.

Definici je možné najít rovněž ve školském zákoně, a to konkrétně v ustanovení § 16 odst. 4, kde zákon stanoví, že pod pojmem sociální znevýhodnění lze rozumět:³⁸

- „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*“

Vzhledem k tomu, že výše uvedená zákonná definice je poměrně stručná, je vhodné se na vymezení znevýhodnění zaměřit i v kontextu výkladu zákona, který je poskytován v komentáři ke školskému zákonu. Z komentáře totiž vyplývá, že primárně je pro vymezení znevýhodněného prostředí rozhodné právě rodinné prostředí a jeho nízké socio-kulturní postavení, pod nímž lze rozumět například zcela nevyhovující bytové podmínky stejně jako významný nedostatek či úplnou absenci pozornosti, která je ze strany rodičů dítěti věnována, stejně tak jsou zmiňovány projevy toxikomanie či jiné sociálně patologické jevy vyskytující se v rodinném prostředí (např. trestná činnost rodičů apod.). Zároveň však z komentáře ke školskému zákonu vyplývá, že rodinné prostředí je nutno vždy posuzovat individuálně, autoři

³⁸ Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>, § 16 odst. 4

komentáře se nekloní k tomu, že by splnění některých znaků automaticky vedlo k tomu, že je možné socio-kulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, označit za znevýhodněné.³⁹

V návaznosti na výše uvedené definice je tak možné říci, že určení socio-kulturně znevýhodněného prostředí a dítěte, které z něj prokazatelně pochází, je poměrně obtížným úkolem, neboť znaky svědčící pro fakt, že se jedná o dítě ze znevýhodněného prostředí, je vždy nutné interpretovat jednak individuálně u každé jednotlivé rodiny, je nutné přihlížet k jejím specifikům a stejně tak je nutné na znaky, které konkrétní rodina splňuje nahlížet ve vzájemných souvislostech. Každopádně lze říci, že vnímavý pedagogický pracovník ve školní družině by měl být schopen na základě mnohých z uvedených charakteristik identifikovat dítě pocházející ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Toto prostředí má totiž na dítě poměrně zásadní vliv, což se leckdy projevuje i v tom, jak se dítě chová, jak je úspěšné ve školních aktivitách, jak reaguje, jak komunikuje apod.

K vlivům, které socio-kulturně znevýhodněné prostředí na dítě, které v takovém prostředí vyrůstá, patří jednak skutečnost, že tyto děti mají leckdy velmi významné obtíže i se základními úkoly, které jsou od nich vyžadovány v rámci školní docházky, mají špatný prospěch, zaostávají za svými vrstevníky apod. Tento vliv se pak pochopitelně dále podepisuje i na možnosti volby dalšího vzdělávání (studia na střední škole, popř. na učilišti), leckdy jsou tyto děti dokonce přerazovány do speciálních praktických škol, kde jsou jednak sdruženy s dětmi nejrozličnějším způsobem zaostávajícími, jednak se leckdy nedozvědí zdaleka tolik informací a nezískají tolik znalostí jako by za běžných okolností mohli získat na „běžné“ základní škole, což má pro volbu dalšího studia, popř. povolání zásadní negativní důsledky.⁴⁰

Skutečnost, že děti leckdy selhávají v oblasti vzdělávání je často dána například i nevyhovujícími bytovými podmínkami (např. malý a přelidněný byt, dítě nemá klid na učení v důsledku neustále puštěné televize či četných návštěv stejně jako může mít negativní vliv i fakt, že dítě třeba nemá vlastní pracovní stůl, kde by mohlo pracovat na školních úkolech a učit se). Rodiče leckdy děti ke vzdělávání také příliš nevedou, děti tak například při nástupu k povinné školní docházce nebývají vždy školsky zralé, projevují se u nich často také třeba poruchy chování, leckdy absentují i základní návyky v oblasti slušného chování anebo dokonce třeba v oblasti hygieny. Děti ze znevýhodněného prostředí se leckdy také neúčastní

³⁹ RIGEL, Filip. Školský zákon: komentář. V Praze: C.H. Beck, 2014. Beckova edice komentované zákony. ISBN 978-80-7400-550-3, s. 84.

⁴⁰ ŠVEC, Jakub. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Agentura pro sociální začleňování, Člověka v tísni a odboru bezpečnostní politiky MVČR., 2009. ISBN 978-80-7440-014-8, s. 5.

předškolního vzdělávání dříve, než je to povinné, tj. obvykle absolvují jen poslední rok předškolního vzdělávání (dříve dokonce neabsolvovali nic). S výše uvedeným je často spojena také vysoká míra absence těchto dětí ve škole a nízká míra snahy se doučit to, co dítě zameškalo, která může být dána jak nezájmem rodičů, tak třeba i přesvědčením, že vzdělání není důležité apod.⁴¹

Vliv socio-kulturně znevýhodněného prostředí se však zdaleka neprojevuje jen v oblasti školní úspěšnosti a dalšího vzdělávání. Zásadní vliv tohoto prostředí se projevuje například na tom, že jsou obvykle frustrovány základní potřeby dítěte, dítě leckdy nemá dostatek oblečení, nemá vhodnou stravu, ale vliv má i třeba malé množství hraček, jehož důsledkem může být nedostatek podnětů, které se pak opět projevují v tom, že se dítě nerozvíjí tak, jak by mohlo. Dalším vlivem, který takové prostředí na dítě obvykle má, je silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů, který do značné míry formuje náhled dítěte na svět a jeho přístup k řadě otázek. Pokud totiž například dítě vidí, že rodiče nepracují, pobírají sociální dávky, dopouštějí se kriminality, zneužívají návykové látky apod., vnímá to jako běžné a v budoucnu může mít tendence k tomu chovat se v životě podobně, neboť leckdy ani neví, jak jinak by mělo postupovat. S tím se pak může pojít další vliv, který spočívá v deviaci v hodnotovém systému a v oblasti etiky stejně jako třeba absence životních cílů na straně dítěte, která je spojena s absencí sociálního zakotvení dítěte, ztížené podmínky pro seberealizaci a sociální integraci (leckdy se dítě dostává spíše do sociálního vyloučení, může být diskriminováno) a může také přijímat neadekvátní role.⁴²

⁴¹ HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2011. ISBN 978-80-87456-19-4, s. 26.

⁴² SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958, s. 145.

4.2 Profil sociálně znevýhodněného dítěte

V návaznosti na celou řadu vlivů, které na dítě ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí Pro dítě z tohoto prostředí je například charakteristické, že není školsky zralé v době, kdy nastupuje do školy, nedaří se mu v učení, nemá motivaci, nezná „úspěch,“ leckdy se u dětí z tohoto prostředí projevují poruchy chování. Typickým jevem je rovněž neúčast na nepovinném předškolním vzdělávání, nedostatek podnětů, nezájem o aktivity, kterým se ostatní děti věnují. Leckdy se projevuje například i jazyková bariéra. Pro starší děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí je pak typické, že leckdy mají povinnosti, které jejich vrstevníci nemají, například musejí hlídat mladší sourozence, starat se o domácnost apod. K charakteristickým rysům sociálně znevýhodněných dětí je i nedostatek prospěšných volnočasových aktivit. V kontextu školní družiny je třeba zmínit, že s ohledem na fakt, že školní družina je zpoplatněna, mnohé děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí do družiny nemají možnost docházet z důvodu, že na to jejich rodiče nemají prostředky.⁴³ Typický je rovněž fakt, že dítě například nenavštěvuje zájmové kroužky, nejedí na školní výlety či školu v přírodě, čímž je vlastně vyčleňováno z kolektivu.⁴⁴

Rozhodně to však neplatí ve všech případech, proto téma této práce zcela jistě má svůj smysl, neboť jak již bylo uvedeno, jako socio-kulturně znevýhodněné prostředí se prostředí označuje z více různých důvodů (mohou se tudíž vyskytovat i rodiny, které ekonomicky nestrádají stejně jako rodiny, které sice mají prostředků relativně nedostatek, ale školní družinu si dovolit mohou).

V kontextu typického profilu dítěte ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí se v odborné literatuře v současné době poměrně často doporučuje sestavit tzv. „profil na jednu stránku.“ Jedná se o jednu z metod zaměřených na plánování zaměřené na rozvoj dítěte, přičemž tento stručný profil by měl krátce představit dítě ze znevýhodněného prostředí v pozitivním světle. Představit tedy to, co dítě zajímá, co umí, co se mu daří, v čem je úspěšné, jaké má pozitivní charakterové vlastnosti apod. Vzhledem k tomu, že s dítětem ve škole a družině pracuje vícero

⁴³ HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2011. ISBN 978-80-87456-19-4, s. 31.

⁴⁴ KOLEKTIV AUTORŮ. *Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013. ISBN neuvedeno, s. 31.

pedagogických pracovníků, je vhodné, aby tento profil byl tvořen ve spolupráci těchto pracovníků, nikoliv jen jedním z nich (což by mohlo vést ke značné subjektivitě).⁴⁵

4.3 Prevence sociálního znevýhodnění dítěte

Prevence je u dítěte ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí na jednu stranu velmi důležitá, na druhou stranu pedagogický pracovník se do kontaktu se sociálně znevýhodněným dítětem dostává často již v situaci, kdy samotné skutečnosti, že se toto dítě pohybuje v nevhodném prostředí, předejít nejde. V obecné rovině je prevencí především podpora nízkopříjmových rodin, která může mít podobu dávek, ale i dalších forem pomoci, důležité je také podporovat zájem rodin o vzdělávání, aby jejich děti měli lepší vyhlídky než rodiče, kteří často právě z důvodu nedostatečné kvalifikace zůstávají v nevyhovujících životních podmínkách a prostředí. Důležitá je i práce nejrozumnějších odborníků a orgánů, ke kterým patří například Orgán sociálně právní ochrany dětí, sociální pracovníci, ale třeba i pracovníci z řad pedagogů, jako výchovní poradci či metodici prevence, kteří by měli dítě ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí identifikovat a snažit se mu pomoci.⁴⁶

Ve školním prostředí pak bývá doporučováno preventivně děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí testovat na poruchy učení, je také žádoucí již preventivně pro tyto děti zřídit doučování, a to již v první třídě, někdy se zřízení doučování doporučuje ještě v předškolním věku, neboť znevýhodnění se jinak projevuje velmi brzy po nástupu do školy. Zásadní význam má spolupráce mezi školou a rodinou, je nutné rodičům především vysvětlit, že odpovědnost za vzdělávání jeho dítěte leží především na něm (nelze vše nechat na učiteli a rozhodně ne na „dobrovolníkovi“, který se ujal doučování dítěte). Rodiče je také potřeba přesvědčit o tom, že jeho aktivita v oblasti vzdělávání dítěte má smysl.⁴⁷

⁴⁵ KOLEKTIV AUTORŮ. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013. ISBN neuvedeno, s. 9.

⁴⁶ ŠTASTNÁ, Jaroslava. *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3356-5, s. 48.

⁴⁷ KOLEKTIV AUTORŮ. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013. ISBN neuvedeno, s. 24.

5 NÁSTROJE PŘI INTEGRACI SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO DÍTĚTE

Existuje celá řada nástrojů, které lze za účelem integrace sociálně znevýhodněného dítěte do kolektivu školní družiny využít. K těm nejdůležitějším patří komunikace s dítětem, spolupráce s jeho rodiči, motivace dítěte v rámci procesu začleňování. Samostatnou kapitolou je pak otázka právního zakotvení začleňování sociálně znevýhodněných dětí.

5.1 Komunikace s dítětem

Velmi důležitým nástrojem sociální integrace dítěte je nesporně komunikace přímo s tímto dítětem. Ta může být leckdy problematická zejména z důvodu, že některé děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se vyznačují nedostatečnou znalostí českého jazyka. I v případě, že se jedná o dítě českého původu, je možné, že bude mít menší slovní zásobu i komunikační schopnosti, čímž je nutné tomu komunikaci s dítětem přizpůsobit. Je tudíž potřeba volit takovou formu komunikace a taková slova, aby dítě porozumělo tomu, na co je dotazováno, co se po něm požaduje. Na druhou stranu je však nutné dítě podněcovat i v tom, aby se po komunikační stránce rozvíjelo, což je pro něj do budoucna velmi přínosné, není tedy žádoucí ani volit zcela jednoduchý jazyka, ale spíše se třeba pokusit dítěti věc vysvětlit stejně jako ostatním a ujistit se, zda pochopilo význam sdělení. Pokud tomu tak není, je třeba mu věc zopakovat zjednodušeným způsobem, aby dítě pochopilo (byť i za předpokladu drobných nepřesností ve sdělení), o čem je s ním komunikováno a co se od něj očekává.⁴⁸

Velmi vhodné je využití herních aktivit ke zlepšení komunikace s dítětem. S dítětem ze sociálně znevýhodněného prostředí je potřeba v každém případě komunikovat motivujícím způsobem, vést jej k tomu, aby se snažilo, zlepšovalo, podněcovat jeho aktivitu a zájem o různé činnosti. Z tohoto důvodu by také komunikace měla být pozitivní. Naopak je nutné se zcela zdržet například komentování oděvu, svačiny, vzhledu dítěte, což jsou faktory, které jsou obvykle velmi úzce spjatý právě s jeho sociálním znevýhodněním. Komunikace by také pro dítě neměla být stresující, není žádoucí jej například vyzývat k tomu, aby odpovíдалo na otázky, které se vztahují spíše k rozhodnutí či jednání jeho rodičů (např. proč se neúčastní nějaké aktivity, proč nechodí na zájmové kroužky apod.). Velmi nežádoucí je rovněž srovnávání dětí s ostatními,

⁴⁸ ŠVEC, Jakub. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Agentura pro sociální začleňování, Člověka v tísni a odboru bezpečnostní politiky MVČR., 2009. ISBN 978-80-7440-014-8, s. 19.

kterému ej v komunikaci rovněž potřeba se vyhnout, naopak vhodné může být zdůraznění toho, že se dítěti něco povedlo.⁴⁹

5.2 Zahájení spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodinou sociálně znevýhodněného dítěte je klíčová, jejím limitem je často nezájem rodičů o spolupráci, popř. nepochopení pravidel této spolupráce, častokrát mají dokonce zcela odlišné hodnoty, postoje, čímž význam vzdělání je pro ně jiný než pro většinovou společnost, totéž může platit třeba o pojetí spravedlnosti a dalších otázkách.⁵⁰ Přesto je však vždy velmi důležité spolupráci iniciovat a zahájit.

K tomu, aby byl rodič ochoten zahájit spolupráci se školou, je leckdy vhodné volit pozitivnější postoj k rodiči namísto kritiky, vyjádřit porozumění apod. Rodič tak přestane s pedagogickým pracovníkem „bojovat“ a pokud je mu vysvětleno, co vše může spolupráce přinést jeho dítěti, je leckdy ochotnější začít se školou spolupracovat. Zásadní význam má na počátku především pravidelná výměna informací probíhající mezi pedagogickým pracovníkem a rodičem. I pedagogický pracovník působící ve školní družině může zcela jistě rodiči podat informaci o tom, co dítěti šlo, co mu nešlo, zda si udělalo úkoly apod., tím také dochází k propojení domácí přípravy a vyučování, popř. činností ve školní družině. S každou rodinou je vhodné se setkávat individuálně, na komunikaci si vyhradit dostatek času, je také třeba řešit především otázky, které jsou v kompetenci pedagogického pracovníka, nikoliv problémy rodiny, které nejsou jeho záležitostmi. Někdy se pro účely zahájení spolupráce doporučuje třeba zřízení telefonu, kam mohou rodiče volat, nicméně je potřeba nastavit pravidla (tj. např., že o víkendu či v noci volat nelze, že linka slouží pouze pro účely výchovně-pedagogické). Obecně je potřeba totiž na samotném počátku spolupráce s rodinou tuto spolupráci správně nastavit, aby všichni zúčastnění věděli, co se od nich očekává.⁵¹

5.3 Motivace dítěte při procesu začleňování

Charakteristickým rysem dětí ze znevýhodněného prostředí je skutečnost, že jim obvykle chybí motivace ke vzdělávání, k podávání dobrých výkonů, ale třeba i k tomu, aby se zapojily do

⁴⁹ KOLEKTIV AUTORŮ. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013. ISBN neuvedeno, s. 18-19.

⁵⁰ GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4, s. 192.

⁵¹ KOLEKTIV AUTORŮ. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013. ISBN neuvedeno, s. 88 a násl.

kolektivu. Motivace má však v této oblasti zásadní význam. Jakmile totiž jednou dítě zjistí, že se mu něco daří, např. si našlo kamaráda či se mu povedl nějaký výkon, pocítí úspěch a je pak snazší jej dále motivovat k dalším pokrokům.⁵²

Z uvedených důvodů je velmi důležité, aby byly zjištěny překážky, které dítěti brání v zapojení se do jednotlivých aktivit ve školní družině (ale i v oblasti vzdělávání) a vychovatel by následně poté, co překážky identifikuje, měl být nápomocen při překonávání těchto překážek – jen tak se dítě dokáže zapojit do aktivit společně s ostatními dětmi a může se rozvíjet stejně jako jiné děti. Důležité je tak poskytovat dítěte neustále dostatečnou pomoc a podporu, aby dítě nebylo konfrontováno jen s tím, že je „*neúspěšné*“, ale aby zaznamenalo i „*úspěch*“.“⁵³

Za účelem motivování dítěte je nutné, aby byly v dítěti vyvolány pozitivní emoce, které pak podpoří další chuť k různým činnostem a aktivitám, které bude dítě vyvíjet společně s kolektivem, čímž se bude také do kolektivu začleňovat. Zásadní je tedy vždy reakce vychovatele ve školní družině, který musí s dítětem ve vztahu k různým činnostem komunikovat pozitivně, pochválit ho za to, co se mu podařilo, v čem se zlepšilo apod. Právě zpětná vazba jako vychovatele či učitele jako autority má rovněž pozitivní efekt, neboť motivaci zvyšuje.⁵⁴ To ovšem neznamená, že by dítěti měla být poskytována nepravdivá zpětná vazba, že se mu něco podařilo, pokud tomu tak nebylo. Je spíše potřeba vzít v úvahu tu část činnosti, která se dítěti podařila (např. dobré podání ve volejbalu, hezky namalovaná květina na obrázku) a tu vyzdvihnout a u těch dalších (např. nevybraná přihrávka ve volejbalu, nevydařená kresba postavy) např. nabídnout řešení, jak dosáhnout toho, aby výsledek byl příště lepší.

5.4 Zákon o začleňování sociálně znevýhodněných dětí

Pod pojmem zákon o začleňování sociálně znevýhodněných dětí (resp. jeho část první) je pro účely této práce rozumí novela školského zákona, která byla provedena zákonem č. 82/2015 Sb. a bývá označována rovněž jako „inkluzivní novela.“ Účinnosti nabyla ke dni 1. 9. 2016., tato novela byla předmětem nespočtu diskusí. Přinesla několik zásadních změn v oblasti

⁵² HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2011. ISBN 978-80-87456-19-4, s. 32.

⁵³ LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, s. 114.

⁵⁴ KOLEKTIV AUTORŮ. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013. ISBN neuvedeno, s.51.

začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i se sociálním znevýhodněním. Ke změnám, které tato novela přinesla, patří zejména následující skutečnosti:⁵⁵

- Děti jsou posuzovány podle toho, jakou formu pomoci a podpory skutečně potřebují.
- Dítě má právní nárok na poskytnutí podpůrných opatření, tedy má právo je využívat, nikoliv jen právo na možnost je využívat.
- Jednotlivá podpůrná opatření jsou zákonem taxativně vymezena dělena do celkem pěti stupňů.
- Doporučení školského poradenského zařízení v oblasti vzdělávacích potřeb žáka je závazným rozhodnutím orgánu veřejné moci, nikoliv doporučením bez právní závaznosti.
- Lze podat odvolání proti rozhodnutí školského poradenského pracoviště.
- Školám jsou poskytovány finanční prostředky na podpůrná opatření pro znevýhodněné děti, což znamená, že školy mají garantovány finanční prostředky na podpůrná opatření, která jsou financována v plné výši.

⁵⁵ JEŽKOVÁ, Martina. Nepochopení tzv. inkluzivní novely školského zákona. Rodiče za inkluzi [online]. 2018 [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: http://rodicezainkluzi.cz/uploads/aktuality/pdf/0306_INT_integrace%20a%20inkluzie.pdf

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Ačkoliv jsou u každého výzkumu čtenáři sledovány zejména zjištěné výsledky, nelze v této práci opomenout ani pojednání o detailní metodické přípravě výzkumného šetření a volbě výzkumného vzorku. Právě těmto otázkám se věnuje šestá kapitola bakalářské práce, kde je zvolena výzkumná strategie, jsou formulovány cíle šetření a následně jsou popsány jednotlivé uplatněné metody a postupy šetření.

6.1 Kvalitativní výzkum

Pro účely realizace výzkumného šetření v této práci byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Ta se jeví jako vhodnější především proto, že problémy, se kterými se pracovníci ve školních družinách u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí obvykle setkávají, jsou obvykle multidimenzionálními fenomény, na které je žádoucí nahlížet z více různých úhlů pohledu a ve všech souvislostech. Je to právě kvalitativní výzkum, který takový náhled umožňuje, neboť je to právě kvalitativní výzkum, který dává prostor pro sběr všech dat, která jsou k dispozici, což umožňuje pozorovat jednotlivé jevy v jejich souvislostech, tedy sledovat nejen jev samotný, ale také jeho příčiny, důsledky, vztahy k jiným jevům apod. Jedná se o výzkumnou strategii, kde jsou vyhledávána veškerá data, která jsou k dispozici a je snaha identifikovat v nich určitou pravidelnost, strukturu apod. Nevýhodou této výzkumné strategie je ovšem její relativně nízká reliabilita, která je typicky dána malým počtem sledovaných osob ve výzkumném souboru, vyznačuje se ovšem vysokou mírou validity dat.⁵⁶

6.2 Stanovený cíl šetření

Hlavním cílem šetření tedy bude zjistit, jaký problém, pokud nějaký je, se v dané školní družině řeší v souvislosti se sociálně znevýhodněnými dětmi. Na stanovený hlavní cíl navazují následující dílčí cíle, které jsou následující:

Dílčí cíl č. 1: Prostřednictvím pozorování chování dítěte zjistit, jak spolupracují ve skupině a chovají se k pedagogům.

⁵⁶ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměň. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8, s. 287.

Dílčí cíl č. 2: Při zjištění problému dále pozorovat řešení, jak byl problém řešen, zda byl vyřešen, a pokud ne tak proč.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, proč vůbec problém vznikl.

Dílčí cíl č. 4: Pomocí rozhovorů s dětmi, a především pedagogy zjistit, zda se problémy opakují, zda jsou dlouhodobé a zda mají rodiče snahu problémy s dětmi řešit.

Dílčí cíl č. 5: Formulovat návrhy a doporučení pro praxi za účelem řešení zjištěných problémů.

6.3 Metody výzkumu

Pro realizaci šetření byli vybráni tři asistenti pedagoga, čtyři vychovateli a pět žáků a ze základních škol prvního stupně. Celkem byly rozhovory realizovány ze sedmi odborníky a doplňkově s pěti žáky. Rozhovory se žáky byly spíše doplňkovou metodou, neboť komunikace s některými žáky, kteří jsou součástí kazuistiky, se ukázala být velmi obtížná, čímž výstupy těchto rozhovorů jsou spíše zařazeny do kazuistik. Byly využity rozhovory, pozorování, ale i kazuistiky žáků, kteří školu pravidelně navštěvují. Oslovené osoby nebyly náhodné, ale spíše přidělené ze strany vedoucích pracovníků školních družin, ve kterých šetření probíhalo. Ve vztahu k jednotlivým využitým metodám, které jsou v textu kombinovány, je níže představen kompletní metodický postup, který byl využit.

6.3.1 Rozhovory

Vzhledem k tomu, že pro každý výzkum je potřeba poměrně dlouhá příprava, nebyly rozhovory realizovány bez přípravy. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, které byly připraveny na základě studia odborné literatury a následně bylo možné z nich některé otázky vyřadit (např. pokud se v průběhu rozhovoru ukázalo, že je otázka irelevantní, popř. respondent sám od sebe danou informaci uvedl ještě před tím, než na ni byl výslovně dotazován) anebo bylo možné nějakou otázku přidat, například proto, že z rozhovoru vyplynuly zajímavé souvislosti, na které bylo žádoucí se blíže doptat.⁵⁷

Jak se v praxi ukázalo, volba polostrukturovaného rozhovoru byla velmi vhodná, neboť se skutečně v řadě případů projevila skutečnost, že z rozhovoru vzešla zajímavá fakta, která bylo žádoucí více rozvést a propracovat, co metoda polostrukturovaného rozhovoru právě

⁵⁷ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8, s. 141.

v důsledku přímého kontaktu s respondentem a své flexibility velmi dobře umožnila. Polostrukturované rozhovory byly realizovány celkem se třemi asistenty pedagoga, se čtyřmi vychovateli. Do výzkumu bylo dále zařazeno pět žáků, se kterými byl s nimi rozhovor, na jehož základě byla vytvářena kazuistika. Tento rozhovor měl rovněž vytvořenou základní strukturu, nicméně ve srovnání s asistenty pedagoga a vychovateli bylo nutné více reagovat na to, jaké byly komunikační schopnosti dítěte, čímž byla u tohoto polostrukturovaného rozhovoru uplatňována ještě větší volnost z hlediska zařazení či nezařazení otázek, ale i z hlediska možnosti je přeformulovat apod. Rozhovor s dětmi byl totiž vždy veden v návaznosti na dorozumívací schopnosti, stěžejní důraz byl v každém případě kladen na informace, které poskytly odborníci.

Pokostrukturované rozhovory byly nahrávány a přepsány do písemné podoby, následovalo pak vyhodnocení za pomoci metody otevřeného kódování, kdy jednotlivé rozhovory byly rozděleny na kódy (obvykle se jednalo o věty, sousloví, výjimečně i o jednotlivá slova), které byly poté seskupovány do jednotlivých kategorií, čímž poskytly poměrně detailní informace o jednotlivých sledovaných aspektech.⁵⁸ V návaznosti na zjištěné skutečnosti pak bylo podle jednotlivých kategorií sestaveno vlastní vyhodnocení rozhovorů, které je představeno v této práci.

6.3.2 Pozorování

Druhou neméně důležitou výzkumnou metodou bylo nezúčastněné pozorování ve školních družinách, které byly zapojeny do výzkumu. Celkem se do výzkumu zapojilo devět družin, a to: z Jihomoravského kraje, Středočeského kraje a Hlavního města Prahy. Ve všech těchto družinách probíhalo nezúčastněné pozorování, nicméně následně bylo ze všech družin vybráno pouze pět případů dětí, neboť byla snaha vytvořit spíše podrobnou kazuistiku a proniknout hlouběji do problému, což by při větším počtu dětí nebylo realizovatelné. Výběr byl realizován za pomoci asistentů pedagoga vychovatelů. Ve výsledném textu tudíž nejsou promítnuty případy ze všech vyjmenovaných družin, nicméně nezúčastněné pozorování v těchto družinách bylo i tak pro tuto práci velmi přínosné, neboť napomohlo k získání více různých informací a vytvoření si představy o problematice v širším kontextu.

⁵⁸ GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. Výzkumné metody v pedagogické praxi. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4, s. 50.

Vzhledem k tomu, že nezúčastněné pozorování probíhalo ve více různých školních družinách, bylo nutné si jednotlivé údaje zaznamenávat, proto byl vytvořen záznamový arch, kde byla zřetelně označena konkrétní školní družina, den, popř. dny, kdy k pozorování došlo a následně byly zaznamenány jednotlivé pozorované skutečnosti a informace, které se z pohledu nezúčastněného pozorovatele jevily být buď po odborné stránce zajímavé anebo přínosné pro vlastní výzkum a jeho výsledky. Při zpracování pasáže o nezúčastněném pozorování a jeho výstupech, tak bylo vycházeno primárně z údajů v záznamových archích.

6.3.3 Kazuistiky

Třetí metodou, která je v práci využita a lze ji považovat za stěžejní, protože je i hlavním výstupem provedeného výzkumu, jsou kazuistiky, které vznikaly na základě kombinace nezúčastněného pozorování, rozhovorů s odborníky (asistenty pedagog, vychovateli), ale i na základě rozhovorů s dětmi. Kazuistiku jako metodu je možné chápat jako popis a následnou analýzu spojenou s výkladem konkrétních případů dětí se sociálním znevýhodněním ve školní družině. Kazuistika tedy vycházela z dříve zjištěných poznatků což je také důvodem, proč vlastní tvorba kazuistiky byly realizována až poté, co bylo ukončeno nezúčastněné pozorování a vyhodnoceny rozhovory, čímž v souladu s teoretickými poznatky, tvořila druhou část výzkumu, a to část diagnostickou, v níž byly hledány příčiny, důvody, důsledky a zjištěné údaje byly dávány do vzájemné souvislosti a kontextu.⁵⁹

⁵⁹ MICHALOVÁ, Zdeňka a Šárka DOUBRAVOVÁ. Případová studie - kazuistika jako závěrečná práce: určeno pro Studium v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. ISBN 978-80-7494-107-8, s. 6.

7 VÝSLEDKY

Na následujících stranách jsou představeny výsledky polostrukturovaných rozhovorů, dále výsledky nezúčastněného pozorování a konečně také kazuistiky, k jejichž zpracování předchází dvě metody napomohly.

7.1 Výsledky rozhovorů

Jak již bylo uvedeno, rozhovory byly vyhodnocovány metodou otevřeného kódování, což vedlo k tomu, že byly koncipovány určité kategorie. Výsledky rozhovorů jsou představeny právě podle jednotlivých kategorií.

Kategorie č. 1: Výskyt jednotlivých forem sociálního znevýhodnění v družině

První kategorie se zaměřovala především na výskyt jednotlivých forem sociálního znevýhodnění u dětí v družině. Všichni vychovatelé a asistenti pedagoga se jednoznačně shodli, že takové děti družiny navštěvují a všichni respondenti s nimi také měli určitou zkušenost v praxi. V každé ze sledovaných družin se také v současné době nějaké dítě, popř. děti se sociálním znevýhodněním vyskytovaly. V odpovědích na tyto otázky byli respondenti skutečně jednotní, čímž jejich vyhodnocení bylo velmi snadné a rychlé.

Následovaly však dotazy, na které již respondenti odpovídali různým způsobem. Nejčastěji se v rozhovorech vyskytovaly zmínky o případech dětí žijících v sociálně vyloučených lokalitách (dva asistenti pedagoga a čtyři vychovatelé), dále byl často zmiňován případ dětí, jejichž rodiče nedostatečně spolupracují se školou. K dalším formám sociálního znevýhodnění, na které v souvislosti s nespoluprací rodičů poukázala vychovatelka č. 4, a to na znevýhodnění, které je dle jejího názoru se spoluprací rodičů velmi úzce spjato. Jednalo se o znevýhodnění spočívající v tom, že dítě není dlouhodobě dostatečně podporováno ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání. Vychovatelka č. 4 v této souvislosti svorně s vychovatelkou č. 1 a asistentkou pedagoga č. 3 poukázala na fakt, že v dnešní době zde významnou roli hrají peníze. „*A to jak z hlediska toho, že dítě je např. potřeba do školy vybavit, určité věci mu koupit, ale důležité je třeba i poslat ho na výlet, na exkurzi s ostatními, ale někdy rodina prostě třeba nemá auto, tak dítě v zimě, kdy je náledí do školy nedoveze apod. Těch souvislostí je hodně.*“ Vychovatelka č. 1 stejně asistentka pedagoga č. 1 a 2 pak poukazovaly rovněž na skutečnost, že ačkoliv znevýhodnění založené na příslušnosti k určitému etniku zde bylo vždy, v posledních letech již nejsou problémem jen Romové, ale jsou to třeba děti z ukrajinských či vietnamských rodin,

kterých přibývá, nejedná se o výjimečný jev. Nejméně často pak byly zmiňovány děti se speciálními potřebami, které vedou k sociálnímu znevýhodnění dítěte, byť i tyto se dle některých respondentů vyskytují, nicméně jak podotkla vychovatelka č. 2 *„speciální vzdělávací potřeby má dnes tolik lidí, že to není hned důvodem pro sociální znevýhodnění, většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se dokáže velmi dobře začlenit.“*

Kategorie č. 2: Problémy řešené v družině v souvislosti se sociálním znevýhodněním dětí

V rámci druhé kategorie byly zjišťovány problémy, které jsou v družině řešeny v souvislosti se sociálním znevýhodněním některých dětí, které družinu navštěvují. Vzhledem k tomu, že odpovědi byly v tomto případě velmi rozmanité a podnětné, jsou níže představeny odpovědi všech sedmi respondentů z řad asistentů pedagoga a vychovatelů.

Asistentka pedagoga č. 1: *„Pro mě je největším problémem jazyková bariéra u některých dětí. Leckdy je ta domluva opravdu obtížná, i když se snažím.“*

Asistentka pedagoga č. 2: *„Za problém považuji hlavně velké rozdíly mezi dětmi z hlediska zcela základních návyků, znalostí, ale i třeba z hlediska zkušeností při řešení problémů. To pak může být příčinou, proč to dítě třeba i reaguje v družině neadekvátně – poutá na sebe pozornost, rozčiluje se, napadá ostatní, popř. se naopak nechce vůbec zapojit.“*

Asistentka pedagoga č. 3: *„Já si myslím, že je to hlavně ta kombinace problémů – dítě je znevýhodněné, necítí se mezi ostatními dobře, rodiče tomu svým přístupem nepomůžou...“*

Vychovatelka č. 1: *„Je to hlavně skutečnost, že mnohé tyto děti jsou agresivní, což je nebezpečné, může dojít k úrazu apod.“*

Vychovatelka č. 2: *„Problémů je vícero, první problém spočívá již v tom zjistit, že je dítě sociálně znevýhodněné. S tím se pak pojí otázka řešení, jak mu pomoci.“*

Vychovatelka č. 3: *„Leckdy je hlavně problém, že dítě by se do kolektivu chtělo zapojit, ale ostatní ho odmítají. Těch důvodů je vícero a nejsou vůbec racionální, ale to se u takto malých dětí dá čekat. Ono stačí, že dítě nemá takové vybavení, mobil, ale důvodem jsou třeba i speciální potřeby, fakt, že má dítě asistenta stejně jako třeba neznalost jazyka.“*

Vychovatelka č. 4: *„Za sebe vidím problém hlavně v tom, že těch dětí máme hodně a není prostor se jim věnovat příliš individuálně.“*

Každý z asistentů pedagoga a každý vychovatel tedy na problematiku v tomto případě nahlížel poněkud odlišným způsobem, což může být dáno celou řadou faktorů. Jednoznačnosti v odpovědích se však nepodařilo dosáhnout. S tím se pak pojí skutečnost, že se nepodařilo identifikovat nějaký konkrétní hlavní problém, ale je nutné říci, že problémů, které jsou ve školních družinách v souvislosti se sociálním vyloučením některých žáků řešeny, je celá řada.

Kategorie č. 3: Spolupráce s rodiči sociálně znevýhodněných dětí

Jak vyplynulo i z kategorie analýzy forem sociálního znevýhodnění, skutečnost, že rodiče nespolupracují se školou je poměrně častým důvodem sociálního znevýhodnění (respondenti jej uváděli jako druhý nejčastější). Z tohoto důvodu je také žádoucí zaměřit se na důvody, proč tomu tak je. Zde stojí za zmínku vyjádření vychovatelky č. 2, která k tomu uvedla: *„hodně dětí je znevýhodněných proto, že rodiče nespolupracují se školou. Realita je přitom taková, že dnes nespolupráce se školou nemusí být primárně dána tím, že rodiče jsou nevzdělání, nedostatečně začlenění do společnosti, ale leckdy se lze setkat s případy, kdy rodič, který je velmi zaměstnaný, leckdy úspěšný, se školou nespolupracuje dle svého tvrzení proto, že nemá čas.“* To ostatně potvrdila i asistentka pedagoga č. 2, která uvedla, že spolupráce s rodiči je leckdy obtížná již proto, že: *„snažím se s nimi něco probrat, vysvětlit jim, jak třeba s dítětem pracovat a oni dávají najevo, jak je to zdržuje, že je to náš úkol apod.“*

Vychovatelka č. 3 pak uvedla, že *„jsou i rodiče, kteří nespolupracují prostě z principu, protože mají třeba od dětství averzi ke škole, ve které nebyly úspěšní a nyní to vlastně přenášejí na své děti, kterým by se dalo více pomoci k úspěchu ve škole, kdyby ta snaha rodiny byla.“* Asistentka pedagoga č. 1 pak uvedla další problém, proč rodiče nespolupracují, a to *„leckdy jsou sami třeba pomalejší nebo nějak handicapovaní a nezvládají to.“*

7.2 Výsledky pozorování

Jak již bylo zmíněno, pozorování probíhalo v devíti družinách. Vzhledem k tomu, že detailní informace vztahující se ke konkrétním žákům budou následně prezentovány v rámci kazuistik v následující kapitole, na tomto místě jsou shrnuty nejvýznamnější poznatky, které se v záznamových arších z pozorování vyskytovaly opakovaně, někdy až pravidelně.

Předně je třeba konstatovat, že realita je taková, že v každé skupině dětí v družině se vyskytuje okolo 20 dětí, což je poměrně mnoho a jak zmínila i jedna z vychovatelek, znemožňuje to individuální práci s dětmi. V některých družinách bylo zřejmé, že prostory nejsou s ohledem

na počet dětí dostatečné pro to, aby děti mohly v rámci jedné skupiny v družině vykonávat skutečně různorodé aktivity.

Z hlediska sociálního znevýhodnění lze konstatovat, že v řadě případů bylo sociální znevýhodnění dítěte na první pohled patrné (hrálo si samo, bylo leckdy méně šikovné, komunikačně zdatné, u některých dětí bylo patrné nestandardní chování, jinde se projevil nedostatek finančních prostředků, který byl zřejmý již z toho, jak bylo dítě oblečeno). Nicméně vyskytly se i případy (i když jich byla menšina) dětí, kde se podařilo sociální znevýhodnění identifikovat až na základě informace od vychovatele.

Při pozorování se také projevila již zmiňovaná skutečnost, že řada rodičů skutečně nespolupracuje se školou, popř. je pro ně spolupráce obtížná z důvodu, že nevědí, jak spolupracovat, nejsou schopni pochopit a aplikovat to, co je jim doporučováno. Častěji byly však pozorovány případy, kdy rodič spíše spolupráci z různých důvodů odmítal.

Na základě pozorování bylo v rámci srovnání dále zjištěno, že vyšší část znevýhodněných dětí tvoří chlapci. Dívky potom “vedou” v slabší intelektu. Na Moravě byla zaznamenána lepší komunikace s rodiči než v Čechách. Na Moravě se vyskytuje problém v začlenění dětí etnických menšin do kolektivu – děti na Moravě jsou mírně diskriminující a agresivní vůči těmto dětem a nemají snahu se s dětmi bavit – přikládám tomu vinu toho, že je výskyt menšinových dětí v této lokalitě stále nízký oproti Praze a Středočeskému kraji a děti neměly úplně možnost se s vrstevníky menšinového původu nijak sblížit a konfrontovat.

Na Moravě byl program pro děti pestřejší než v Čechách, v některých případech to vypadalo méně takové bezprizorní trávení volného času a dostatečné „vyblbnutí“ před odchodem domů. Celkový dojem z řad vychovatelů působících ve školních družinách je velmi pozitivní. Určitě i díky potřebnému vzdělání a také praxi mají velký přehled a zkušenosti. Důležitým prvkem je určitě i povaha člověka. Tato práce vyžaduje velké množství trpělivosti a snahu o individuální přístup ke každému dítěti.

7.3 Kazuistiky

V návaznosti na realizované rozhovory a pozorování v jednotlivých školních družinách bylo nakonec sestaveno celkem pět kazuistik dětí s různými formami sociálních znevýhodnění.

Kazuistika č. 1: Sociální znevýhodnění má svůj původ ve speciálních vzdělávacích potřebách dítěte

Základní údaje:

Pohlaví: chlapec

Věk: 7 let

Důvod sociálního znevýhodnění: ADHD (suspektně, doposud nepotvrzeno vyšetřením, na vyšetření se dlouho čeká).

Osobní anamnéza: Chlapec žije v malém městě Středočeského kraje Hořovicích, kde je velmi obtížná spolupráce s pedagogicko- psychologickou poradnou. Dlouhodobě je u něj podezření na ADHD, nicméně na diagnostiku v poradně se čeká i rok, čímž chlapec nemá ADHD oficiálně diagnostikované, proto nemá zatím nárok na asistenta pedagoga, který by vychovatelkám ve školní družině, ale i učitelům velmi pomohl. Je usměvavý, agrese se o u něj prakticky neprojevuje. Je nesamostatný, věci je nutné mu neustále připomínat, ošívá se, často není schopen odpovědět na poměrně jednoduchou otázku, dělá si legraci, je-li žádán, aby například jedl, nejí, ačkoliv jej vychovatelka žádala nejméně osmkrát. Neudrží pozornost, často mění aktivity, potřebuje se pohybovat.

Rodinná a sociální anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny, rodiče žijí spolu, má jednoho sourozence, staršího bratra, kterému je deset let. Spolupráce s rodiči je dle vychovatelek ve školní družině i dle dat získaných pozorováním vynikající, rodiče se školou spolupracují a snaží se jak synovi, tak vychovatelkám maximálně pomoci. Chlapec žije s rodiči a bratrem, oba rodiče jsou zaměstnáni, socio-ekonomický status lze odhadnout jako průměrný.

Zdravotní anamnéza: Vyjma suspektního ADHD je chlapec zdravý, prodělal běžné dětské nemoci, užívá pouze jednou denně (při obědě ve škole) lék na uklidnění, spolužákům je tvrzeno, že se jedná o vitamíny. Jiná léčiva neužívá a s žádným onemocněním se neléčí. Narodil se v sedmém měsíci těhotenství, matce bylo 39 let. V šarvátce s konfliktním spolužákem utrpěl úraz čela, po kterém mu zůstala jizva.

Školní anamnéza: V současnosti chlapec navštěvuje druhou třídu základní školy, do družiny chodí pravidelně, pokud není nemocný, navštěvuje ji každý den po škole. Obtíže s projevy ADHD se objevily již před začátkem školní docházky, rodiče však doufali, že se to s nástupem do školy zlepší, což se nestalo. Se spolužáky vychází relativně dobře, jeho výstupům a projevům ADHD se spolužáci ovšem smějí, jsou na ně zvyklí. Výjimečně se u něj vyskytl projev agresivity, a to v případě, kdy chlapce napadl spolužák kvůli tomu, že mu nechtěl půjčit

autíčko – jednalo se o problémového spolužáka, který většinou řeší problémy „ručně“. „Chlapec utrpěl šrám na obličeji, kde má dodnes jizvu, bránil se předměty, které měl po ruce a než stihla vychovatelka zasáhnout, udeřil útočníka do hlavy, následně se oba se rozběhli. Věc byla ve škole řešena, rodiče byli svoláni do školy, rodiče chlapce, který potyčku vyvolal, nechtěli tento fakt přijmout a vinu dali vychovatelkám, že mají dávat na děti větší pozor. Jiný podobný problém se o této chvíli nestal, chlapec je obvykle usměvavý a se spolužáky tak vychází poměrně dobře. Jak uvádí vychovatelky, v případě, že je mu osobně ublíženo, může se stát agresivním, ale během chvíle od takového projevu ustoupí.

Z hlediska vychovatelů v družině: Velkým nedostatkem je v tomto případě skutečnost, že chlapec doposud nemá ADHD oficiálně diagnostikované, ačkoliv jeho projevy pro něj jednoznačně svědčí. S tím se pojí fakt, že chlapec nemá asistenta pedagoga, což vede k tomu, že veškerá práce s ním je na vychovatelkách, které se mu musí věnovat intenzivněji než jiným dětem, práce s chlapcem si vyžaduje velkou míru empatie a velkou trpělivost, chlapec leckdy ani na opakované výzvy neposlouchá. Vychovatelky tak také mají méně prostoru pro práci s ostatními dětmi v družině, což je rovněž bezpečnostním rizikem.

Kazuistika č. 2: Dítě, jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka

Základní údaje:

Pohlaví: dívka

Věk: 7 let

Důvod sociálního znevýhodnění: nižší inteligence, rodiče absolutně nespolupracují se školou

Osobní anamnéza: Dívka má sníženou inteligenci, nedokáže číst, nerozpozná písmena, počítá na prstech, obtížně komunikuje, neboť nedá dohromady souvislou větu a není jí moc rozumět. Je romského původu a je celkově pomalejší, žije v malém městě ve středočeském kraji, kde již před rokem navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu, nicméně jako v předcházejícím případě i v tomto případě škola doposud nemá žádnou zprávu z vyšetření. Nemá adekvátní hygienické návyky, například umývání rukou či splachování WC jí musí vychovatelky připomínat.

Rodinná a sociální anamnéza: Dívka pochází z romské rodiny, má tři sourozence (dva mladší bratry a jednu straší sestru), doma se jí příliš nevěnují, je poměrně zanedbaná. Problémem je, že rovněž u rodičů je zřejmá spíše nižší inteligence, čímž je do značné míry dána jejich neochota ke spolupráci se školou. Rodiče totiž leckdy nejsou schopni přesně pochopit, co jim vychovatel či pedagog říká a jak mají postupovat, čímž raději se školou nespolupracují, což je dáno i tím, že rodiče nejsou ochotni připustit, že problém by mohl být na jejich straně, ale za veškeré problémy dle nich může škola. Ačkoliv byla dívce doporučen návštěva logopeda, rodiče se s dívkou k logopedovi doposud nevydali. Ve vztahu ke spolužákům se dívka často snaží vstoupit do fungující skupiny, ta ji ovšem obvykle odmítá, dívka se pak stává zákeřnou, využívá okolí ve svůj prospěch, je neupřímná. Se spolužáky nemá příliš dobré vztahy, nestačí jim totiž nejen v učení, ale i ve hrách, což vede k tomu, že se jí ostatní smějí, že je hloupá.

Zdravotní anamnéza: Dívka je vyjma nižší inteligence a nedostatečných hygienických návyků zdráva, detaily ohledně dětských nemocí před nástupem do základní školy, těhotenství matky apod. nejsou s ohledem na nulovou spolupráci rodičů se školou známy.

Školní anamnéza: Dívka v současné době navštěvuje první třídu základní školy, v minulosti jí byl doporučen odklad školní docházky, který však nepomohl k tomu, aby byla při nástupu do základní školy přiměřeně školsky zralá. Dívka evidentně nezvládá učivo první třídy základní školy, je pomalejší, rodiče se jí nevěnují, napomáhají ji rozvíjet, příliš se s ní neučí. Jako nejvhodnější řešení se zde tudíž do budoucna jeví speciální škola, neboť na základní škole jsou na dívku kladeny příliš vysoké nároky, kterým nestačí a bez spolupráce a aktivity rodičů v této oblasti nelze předpokládat, že by se situace změnila.

Z hlediska vychovatelů v družině: Dívku je třeba kontrolovat i při běžných úkonech (hygiena), vychovatelky by měly ve své podstatě zastoupit rodiče, aby se dívka naučila alespoň základním hygienickým a sociálním návykům. Stejně tak se vychovatelky snaží napomoci jejímu začlenění do kolektivu, který ji však spíše odmítá s ohledem na to, že je pomalá. Je důležité, aby vychovatelky některé základní informace neustále opakovaly, aby si e dívka zafixovala. Na to, aby ji v družině učili například čtení, které neovládá, již není ani prostor, ani tento úkol nespadá do kompetence vychovatelů ve školní družině.

Kazuistika č. 3: Dítě, které je znevýhodněno při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině a znevýhodnění je spojeno s nedostatečnou jazykovou znalostí

Základní údaje:

Pohlaví: dívka

Věk: 10 let

Důvod sociálního znevýhodnění: vietnamský původ, neznalost českého jazyka

Osobní anamnéza: Dívka pochází z vietnamské rodiny, která si velmi zakládá na vietnamských tradicích, dívka tráví většinu času ve vietnamské komunitě. V České republice dívka žije zhruba rok, situace se ovšem nelepší. V návaznosti na jazykovou bariéru nemá kamarády mezi spolužáky, nezapojuje se do žádných aktivit v družině, absentují mimoškolní zájmy, které by družina jinak mohla rozvíjet. Chybí jakýkoliv úsměv či radost, dívka s ohledem na svoji izolaci od kolektivu a vrstevníků trpí. Dívka je tichá, neproblematická, nicméně pasivní.

Rodinná a sociální anamnéza: Dívka pochází z vietnamské rodiny, kde ani dívka ani rodiče příliš nemluví česky, pokud je to potřeba, využívají služby tlumočníka. Rodiče se snaží spíše o udržení vietnamských tradic a komunity, čímž si stýkání s dětmi českého původu příliš nepřejí, což je také důvodem, proč navzdory skutečnosti, že jim již ze strany školy bylo doporučeno, aby se oni i dívka začali učit česky např. za pomoci lektora českého jazyka pro cizince, byla tato iniciativa odmítnuta. Dívka se tak nezapojuje do kolektivu, obvykle v družině sedí v koutě a kolektivu se straní, chybí jí kontakt s vrstevníky. Situace je navíc ztížena tím, že je zařazena do nižší třídy než by měla být (s ohledem na jazykovou neznalost), čímž nemá dostatečný kontakt s dětmi svého věku. Přátelský vztah ve škole navázala pouze s jinou dívkou vietnamského původu, která však navštěvuje vyšší třídu, čas společně tudíž tráví pouze v družině. S ostatními dětmi si nehraje.

Zdravotní anamnéza: Dívka je zdravá, v dětství jednou utrpěla zlomeninu ruky, jinak závažnější obtíže nebyly zjištěny.

Školní anamnéza: Ačkoliv je dívka deset let a měla by navštěvovat 4. Třídu základní školy, byla zařazena do 2. Třídy, neboť nezvládá komunikaci v českém jazyce. Rodiče odmítají systematickou výuku českého jazyka mimo vyučování, které by mohlo velmi napomoci. Prospěch je s ohledem na tuto skutečnost spíše podprůměrný, i když je dívka ve srovnání se svými spolužáky starší.

Z hlediska vychovatelů v družině: Díky vynalézavosti vychovatelek, bylo vytvořeno pár A4 s vietnamským písmem, obrázky a českými větami. Jsou zde vyobrazeny všechny důležité činnosti a situace, které jsou pro školní družinu obvyklé. Vyslovit vychovatelkám samozřejmě nejdou, ale dívka alespoň díky obrázkům a těmto znakům dokáže přiblížit, co potřebuje. Vychovatelky se, aniž působit na rodiče, aby dívku daly učit českému jazyku, snaží se ji motivovat, aby se zapojila do některých aktivit (např. pohybových), kde jazyková znalost není nezbytná, nicméně doposud marně. Vychovatelky nevědí, jak dále postupovat, jejich snahy se mívají účinkem.

Kazuistika č. 4: Dítě žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených

Pohlaví: dva chlapci i dívka (sourozenci)

Věk: 6,7 a 9 let

Důvod sociálního znevýhodnění: romský původ, sociální exkluze, děti neupravené, špinavé, absence základních sociálních návyků, lehká mentální retardace, ADHD

Osobní anamnéza: Jedná se celkem o tři sourozence romského původu. Zázemí v rodině není optimální polovina sourozenců je umístěna v dětském domově, starší sourozenci, které děti mají, byly na druhém stupni základní školy obvykle přeřazeni do speciální školy. Ačkoli mají děti diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a ADHD, neužívají medikaci a nerozvíjejí se dále. Školní družinu navštěvovali jen velmi krátce, zpočátku více, později se začaly vyskytovat absence ve vyučování a tím i absence ve školní družině. Aktuálně děti do školní družiny chodí pouze jednou týdně (podobný průběh si jedna z vychovatelek vybavuje i u starších sourozenců, kteří jsou nyní v dětském domově). Děti ovládají vulgární výrazy, které používají jak ve vztahu ke svým spolužákům, tak ve vztahu k vychovatelům.

Rodinná a sociální anamnéza: Jak již bylo uvedeno, tři sourozenci, kterým se zde věnuji, mají i další sourozence, řada z nich je umístěna v dětském domově. Celkem měli rodiče sedm dětí, jedno zemřelo při porodu, tři jsou v dětském domově, tři nikoliv. Rodina žije v nevyhovujícím sociálním prostředí, nedostatečné jsou její bytové podmínky (v pěti lidech rodina žije v bytě 1+1), rodičům chybí finance, což se projevuje například i pozdními platbami za školní družinu. Rodiče si děti ve volném čase prakticky nevšímají. Absentují sociální návyky, jeden z chlapců naopak nebyl schopen pochopit, že existuje určité místo, které je určeno k vykonávání potřeby

a jinde se potřeba nevykonává. Je zřejmé, že je zde patrný nevhodný vzor z domova. Děti také často chodí do školy či družiny bez svačin, neupravené, leckdy i ve špinavém oblečení, popř. nemyté, což se projevuje zápachem. Rodinné zázemí zde tedy nefunguje tak, jak by bylo potřeba, většina dětí má odlišného otce, což je také důvodem, proč aktuální druh matky nejeví o většinu dětí příliš velký zájem.

Zdravotní anamnéza: Dvě ze tří dětí mají diagnostikovanou mentální retardaci, všechny tři mají diagnostikované ADHD, které se projevuje neposedností, agresivitou, neschopností se soustředit, potřebou pohybovat se po místnosti, odcházením od zadaných úkolů apod. Děti jsou bez medikace, která by velmi napomohla jejich rozvoji. Z jiných hledisek zdravotního stavu jsou s ohledem na ADHD bez medikace časté různé oděrky, modřiny a další drobné úrazy, ke kterým dochází vzhledem k neposednosti dětí.

Školní anamnéza: Děti navštěvují každé jinou třídu na prvním stupni, vyznačují se častými absencemi ve škole a podprůměrným prospěchem, zaostávají ve vícero předmětech. U starších sourozenců, kteří jsou v dětském domově, byl po přechodu na druhém stupni doporučen přestup do speciální školy. Problémem je, že rodina příliš nespolupracuje se školou a výtky (i dobře míněné rady) jsou ze strany rodiny vnímány jako útok, nikoliv jako konstruktivní připomínka.

Z hlediska vychovatelů v družině: Spolupráce s rodinou je s ohledem na výše uvedené velmi obtížná. Vychovatelé se tedy snažili, alespoň o vstěpení základních potřeb. Nastolení hygieny, slušné chování a dodržování pravidel a řádu. Jelikož, se tyto věci nedodržovali u dětí doma, vychovatelé s tímto problémem nemohly pohnout, protože dítěti je ukazován jiný model, než je od něj vyžadován ve škole.

Kazuistika č. 5: Děti žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání

Základní údaje:

Pohlaví: chlapec

Věk: 8 let

Důvod sociálního znevýhodnění: nedostatek finančních prostředků, zadlužení, exekuce, lehká mentální retardace

Osobní anamnéza: Chlapec pochází z rodiny, pro kterou je typický nedostatek finančních prostředků a velké pracovní vytížení matky, což vede k tomu, že matka na výchovu chlapce nemá dostatek času, zároveň mu chce dopřát to nejlepší, což vede k tomu, že chlapec má z matky de facto služku, matka u něj nemá autoritu. Ve škole i v družině je chlapec drzý, má sklony k agresivitě, napadá jiné děti, na druhou stranu se nechává zneužívat staršími spolužáky. Není neobvyklé, že chlapec schválně ničí věci v družině nebo spolužáků, má radost z rozbitých věcí. Ve volném čase se často toulá v parku, je ve své podstatě spíše dítětem ulice. Zcela absentují jakékoliv rozvíjející aktivity. V případě, že se má zapojit do aktivit v družině, je nutná neustálá spolupráce s vychovatelem, potřebuje neustálou pozornost.

Rodinná a sociální anamnéza: Chlapec se narodil do úplné rodiny, nicméně rodiče jsou v současné době rozvedení, důvodem pro rozvod byly především dluhy, které převzal chlapcův otec. Matka je aktuálně bez partnera, od dítě se stará sama, nicméně v mezidobí si pořídila ještě druhé dítě – dceru s jiným otcem, se kterým se však záhy rozešla. Otec syna má sice uložené výživné, nicméně ho neplatí. Otec dcery platí sporadicky. Matka situaci finančně jen velmi těžko zvládá, byť se o to snaží, rodina je zadlužená, matka má aktuálně čtyři zaměstnání, aby zvládala vše zaplatit. Matka má zájem dopřát dítěti to nejlepší, čímž chlapec navzdory tíživé ekonomické situaci žije v dostatku, do školy chodí čistý a má i moderní vybavení (např. chytrý telefon). V minulosti se rodina potýkala s exekucí, v té době ji také navštívila sociální pracovnice, nicméně dítě bylo nakonec po zhodnocení celé situace ponecháno u matky.

Zdravotní anamnéza: Chlapec má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, v minulosti prodělal běžná dětská onemocnění, v současné době bývá často nemocný, má slabší imunitní systém. Jiné obtíže se nevyskytují.

Školní anamnéza: Chlapec v současné době navštěvuje druhou třídu základní školy, před nástupem do základní školy měl odklad školní docházky, který mu částečně pomohl dospět ke školní zralosti, nicméně i tak dosahuje v současné době pouze podprůměrného prospěchu. Chlapec také neplní domácí úkoly, ve školní družině se do řízených aktivit nezapojuje. S matkou je obtížná komunikace, vychovatelky nebo pedagogy si sice vyslechne, nicméně výčet problémů dítěte necháme, navíc je k dítěti příliš benevolentní. Matka navíc problémy zlehčuje, tvrdí, že dítě doma žádný problém nemá.

Z hlediska vychovatelů v družině: Zde je viditelný problém ve výchově dítěte, kdy neuznává nebo neví co je to autorita, přirozená autorita. Své neuctivé chování se nestydí doplnit

vulgárními výrazy na stranu vychovatelů. Jediné co vychovatel může je pokárání a stížnost u rodiče. Dlouhodobé neúspěšné řešení s rodičem, který problém nechce vidět, zůstává dál nedořešen, protože matka je přesvědčena o tom, že stav je naprosto v pořádku.

8 SHRnutí

Výše uvedené kazuistiky jsou příkladem prostředí (situací), které právě označujeme jako sociálně znevýhodňující, a i přesto mezi nimi nenajdeme určitou podobnost, která by se mohla stát předlohou pro určování sociálního znevýhodnění. Touto předlohou určitě není ani míra materiální chudoby (materiální chudoba tak není vždy podmínkou sociálního znevýhodnění). Na základě kazuistik se opět nabízí otázka: je skutečně potřeba složitých diagnóz? Určí diagnóza sociální znevýhodnění správné postupy práce s dítětem? Ve všech výše zmíněných případech se postupy budou různit, ačkoliv se jedná o stejnou speciální vzdělávací potřebu. Každý, kdo pracuje s dítětem, které pochází z některého z výše zmíněných prostředí, musí hledat cesty, jak dítě vzdělávat, jaké metody uplatňovat. Víc než nějakou diagnózu dítěte je nutné najít zdroje a nástroje podpory.

Jak se ukázalo v návaznosti na výše realizovaný výzkum, skutečnost je taková, že u dětí se sociálním znevýhodněním se často projevuje více důvodů sociálního znevýhodnění naráz (finanční problémy, jiná etnická příslušnost, nižší inteligence, popř. i lehká mentální retardace, ADHD, nevyhovující rodinné prostředí apod.).

Bylo také zřejmé, že vychovatelé se maximálně snaží dětem sociálně vyloučeným pomoci, podpořit jejich zapojení do kolektivu, usnadnit jim komunikaci, vedou je k tomu, co je doma nikdo nenaučil (leckdy se jedná o základní návyky) a lze mít za to, že vychovatelé ve školní družině často ve vztahu k těmto dětem dělají i více než je běžná náplň jejich práce. Je přitom třeba zmínit, že při počtu okolo 20 dětí ve skupině v rámci družiny, kde je jedno či dokonce více dětí sociálně znevýhodněné, není práce vychovatelů v družině v žádném případě jednoduchá.

Spolupráce s rodiči těchto dětí v řadě případů nefunguje, ať již proto, že tito rodiče často také nemají základní sociální návyky, jsou méně inteligentní, pomalejší anebo pro jejich přesvědčení, že chyba není na jejich straně, popř. že nechtějí postupovat tak, jak vychovatelé doporučují (což ukázal například případ vietnamské dívky, která by patrně pokud by rodiče zajistili výuku českého jazyka pro cizince, větší obtíže mít nemusela).

8.1 Návrhy na možné zlepšení

V návaznosti na výše uvedená zjištění je pak především potřeba na problémy dítěte nahlížet komplexně a snažit se ovlivnit nikoliv jeden z problémů dítěte, ale co nejvíce z těch, které se u konkrétního dítěte vyskytují. Za tímto účelem je důležité, aby vychovatelka dítě lépe poznala, zajímala se o něj a měla informace nejen od dítěte, ale třeba i od jeho sourozenců, rodičů apod., ze kterých si dokáže utvořit komplexní představu o tom, jaké problémy dítě trápí a snažit se mu pomoci ve více oblastech (např. v komunikaci, v zapojení se do volnočasových aktivit, což následně napomůže i k samotnému začlenění se do kolektivu atd.).

Vždy je totiž nutné pracovat se skutečností, že hlavní problém, se kterým se dítě potýká, obvykle není problémem jediným. Příčinou sociálního znevýhodnění jsou totiž různé skutečnosti, důsledkem pak může být mimo jiné i třeba nižší sebevědomí, plachost apod., což je třeba brát v úvahu a snažit se dítě podpořit více různými způsoby v různých oblastech.

To je samozřejmě velmi náročným úkolem, a to zejména v případech, kdy vychovatelka ve školní družině má na starosti okolo dvaceti dětí, přičemž jen práce s jedním sociálně znevýhodněným, si vyžaduje velkou část její pozornosti. V této souvislosti by bylo žádoucí, aby byl počet dětí v družinách menší, třeba okolo 15 dětí, pokud se ve skupině vyskytuje dítě se znevýhodněním, které si vyžaduje velkou pozornost, bylo by vhodnější i méně dětí (např. do deseti). Vychovatelky by tak měly více prostoru věnovat se dětem sociálně znevýhodněným i dětem intaktním, navíc by byla zajištěna větší míra bezpečnosti v případech, kdy některé z dětí sociálně či jinak znevýhodněných, je například výbušnější povahy, má tendenci k agresivitě, popř. realizuje počiny, které sice nemyslí zle, nicméně mohou být potenciálně nebezpečné.

To je ovšem velmi obtížně realizovatelné po ekonomické stránce, neboť rozpočet školy by s tímto musel počítat a prostředky by musely být k dispozici. Je otázkou, zda by v tomto nemohla pomoci nějaká forma dotace ze strany státu, která by mohla být podmíněna právě skutečností, že školní družina pracuje s určitým počtem dětí s nějakou formou znevýhodnění (nemuselo by se nutně jednat jen o sociální znevýhodnění, ale významná jsou zcela jistě i znevýhodnění zdravotního rázu a další formy).

Velký problém jsem dále shledala i v (ne)spolupráci a ve špatné komunikaci s jejich zaměstnavateli, řediteli. Je velmi žádoucí, aby ředitelé škol, popř. jejich zástupci s vychovatelkami ve školní družině byly v pravidelném (alespoň týdenním kontaktu), měli informace o tom, co se ve školní družině děje, jací žáci s jakými formami znevýhodnění ji

navštěvují, jak funguje spolupráce s rodiči, jaké jsou ve školní družině problémy, jak je vychovatelky zvládají řešit apod. V návaznosti na tyto informace by měli ředitelé do věci intervenovat a snažit se problémy adekvátním způsobem řešit.

V této souvislosti lze bohužel konstatovat, že jelikož se rozpočet školy odvíjí od počtu dětí, tak při porušení řádu či téměř trestnému činu nejsou děti z družiny ve většině případů vyloučené. I tuto praxi by stálo za to přehodnotit. Bylo by žádoucí dítě i jeho rodiče v případě první podobné situace na problém důrazně upozornit a zmínit i možnost vyloučení dítěte ze školní družiny, pokud se bude situace opakovat. Dále doporučit příslušné kory (např. návštěvu psychologa, pokud dítě nenavštěvuje apod.) a vyhodnocovat, nejen to, zda se situace opakuje, ale také jakým způsobem rodina na uvedené skutečnosti zareagovala.

V případě, že nastane druhá podobná situace, kdy dítě ohrožuje okolí, mělo by být každopádně z družiny vyloučeno (alespoň na určitý čas). Je třeba si uvědomit, že dítě, které je např. agresivní, ohrožuje jak další děti v družině, tak i vychovatele, což je zcela nepřijatelná situace, která může mít zásadní dopad i na chod družiny (pokud by např. některý vychovatel skončil v delší pracovní neschopnosti v důsledku agresivity dítěte). Ředitelé škol by tedy prioritně měli chránit zdraví ostatních žáků, ale také svých pracovníků, ekonomická stránka věci by měla být řešena jiným způsobem než tím, že je dítě v družině ponecháváno za každou cenu.

Vychovatelům ve školních družinách lze v této souvislosti doporučit především spolupracovat intenzivně s asistenty pedagoga (pokud je to možné a dítě asistenta pedagoga má), spolupracovat s rodiči, snažit se, aby rodiče působili tak, aby dítě vedlo k adekvátnímu chování a sociálním návykům (je-li to reálně možné a rodiče spolupracují) a nutná je rovněž vzájemná spolupráce mezi vychovateli, aby například jeden pracoval se znevýhodněným dítětem a druhý dohlédl na děti ve skupině, aby se eliminovalo riziko, že dojde např. k úrazu u ostatních dětí. Vždy je v této souvislosti velmi důležitá vzájemná komunikace mezi pracovníky s různou odborností, která může oběma stranám napomoci lépe pochopit problém dítěte, vyhodnotit jej a reagovat na něj.

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce byla specifika práce pedagogického pracovníka s dětmi se sociálním znevýhodněním při procesu začlenění do prostředí školní družiny. Hlavním cílem šetření bylo zjistit, jaký problém, pokud nějaký je, se v dané školní družině řeší v souvislosti se sociálně znevýhodněnými dětmi. Jak se ukázalo, obvykle byl problém v tom, že rodiče sociálně znevýhodněných dětí často nespolupracují s vychovateli, popř. je spolupráce omezená jejich mentální či jinou kapacitou, vychovatelé v družině mají na starosti poměrně velký počet dětí, nicméně znevýhodněné dítě by leckdy potřebovalo mít vychovatele de facto „pro sebe,“ což vede k tomu, že někdy není prostor věnovat dostatek pozornosti ostatním žákům. Zásadní problém spočíval i v tom, že sociální znevýhodnění je obvykle dáno více různými rysy dítěte (např. finanční nedostatek společně s mentální retardací apod.). Na stanovený hlavní cíl navazují následující dílčí cíle, které jsou následující:

Dílčí cíl č. 1: Prostřednictvím pozorování chování dítěte zjistit, jak spolupracují ve skupině a chovají se k pedagogům.

V návaznosti na pozorování se podařilo zjistit, že mnohé sociálně znevýhodněné děti mají problém se zapojit do činností v družině, nespolupracují, neobvyklé není ani agresivní jednání vůči spolužákům, popř. používání vulgarismů, které leckdy používají i ve vztahu k vychovatelům. Každé dítě se však projevovalo mírně jinak.

Dílčí cíl č. 2: Při zjištění problému dále pozorovat řešení, jak byl problém řešen, zda byl vyřešen, a pokud ne tak proč.

V řadě případů se vychovatelům v družině podařilo vyřešit jednotlivé problémy (např. pro holčičku vietnamské národnosti sestavili základní tabuli ve vietnamštině a s obrázky, jejímž prostřednictvím se dorozumívají), systémové šetření však chybí, v některých případech tomu napomáhal i laxní přístup pedagogicko-psychologické poradny v regionu.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, proč vůbec problém vznikl.

Důvodů, proč problémy vznikají, je vícero, nicméně patří k nim obvykle kombinace různých obtíží na straně dítěte, nespolupráce, popř. omezená spolupráce rodiny, absence diagnostiky apod.

Dílčí cíl č. 4: Pomocí rozhovorů s dětmi, a především pedagogy zjistit, zda se problémy opakují, zda jsou dlouhodobé a zda mají rodiče snahu problémy s dětmi řešit.

Jak se ukázalo, problémy dětí sociálně znevýhodněných se obvykle mají tendenci opakovat, spolupráce rodičů je velmi omezená, někdy absentuje úplně, rodiče ji často ignorují a odmítají.

Dílčí cíl č. 5: Formulovat návrhy a doporučení pro praxi za účelem řešení zjištěných problémů.

Velmi by pomohlo snížení počtu dětí ve skupinách družin, aby měl vychovatel dostatek prostoru se věnovat znevýhodněnému žákovi. Velmi důležitá je také spolupráce mezi vychovateli navzájem a rovněž spolupráce mezi vychovatelem a asistentem pedagoga (má-li ho dítě). Důraz je samozřejmě dle situace potřeba klást na spolupráci s rodinou, je-li zde alespoň potenciální možnost, že se rodina pokusí se školou spolupracovat.

V návaznosti na výše uvedené skutečnosti lze konstatovat, že cíle práce byly v podstatné míře naplněny, do budoucna by bylo možné udělat rozsáhlejší kvantitativní šetření mezi vychovateli v družinách základních škol a zjistit, jaké jsou konkrétně jejich potřeby ve vztahu k práci s dětmi se sociálním znevýhodněním, což je problematika, o které je doposud pouze málo informací, neboť častěji se zkoumají projevy sociálního znevýhodnění, jak je řešit, nicméně na potřeby vychovatelů, pro které je práce se sociálně znevýhodněnými dětmi velmi náročným úkolem, se často zapomíná. Zajímavé by zcela jistě bylo také zkoumat otázku postoje intaktních dětí k dětem sociálně znevýhodněným. Zde je určitým limitem, že děti mají na řadu věcí poměrně zjednodušený pohled, nicméně zjistit, co je přesně důvodem, proč třeba sociálně znevýhodněné dítě mezi sebe nepřijímají, co jim reálně vadí, by bylo zcela jistě žádoucí a poskytlo by to další informace pro koncipování možných řešení problémů v této oblasti.

LITERATURA

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK. *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2977-3.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. Výzkumné metody v pedagogické praxi. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2011. ISBN 978-80-87456-19-4.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. Pedagogická psychologie pro vychovatele. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-243-1.

HÁJEK, Bedřich. Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HAVÍŘOVÁ, Jana. Společenské hry: pro děti od 6 do 11 let. Praha: Grada, 2005. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0825-6.

HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

JEŽKOVÁ, Martina. Nepochopení tzv. inkluzivní novely školského zákona. Rodiče za inkluzi [online]. 2018 [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: http://rodicezainkluzi.cz/uploads/aktuality/pdf/0306_INT_integrace%20a%20inkluzie.pdf

KOLEKTIV AUTORŮ. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2013. ISBN neuvedeno.

KUKLA, Lubomír. Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.

LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka a Šárka DOUBRAVOVÁ. Případová studie - kazuistika jako závěrečná práce: určeno pro Studium v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. ISBN 978-80-7494-107-8.

POKORNÁ, Jana. *Specifika školní družiny a role dítěte v ní* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/h8yz8/Specifika_skolni_druziny_a_role_ditete_v_ni.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Martin Stanoev.

RIGEL, Filip. Školský zákon: komentář. V Praze: C.H. Beck, 2014. Beckova edice komentované zákony. ISBN 978-80-7400-550-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958.

ŠŤASTNÁ, Jaroslava. Když se řekne komunitní práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3356-5.

ŠVEC, Jakub. Příručka pro sociální integraci. Praha: Agentura pro sociální začleňování, Člověka v tísní a odboru bezpečnostní politiky MVČR., 2009. ISBN 978-80-7440-014-8.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.

Vyhláška č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 28.01.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 11.02.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a Štěpán MIKOLÁŠ. Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí. *Pedagogická orientace*. 2000, (4). ISSN 1211-466.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.